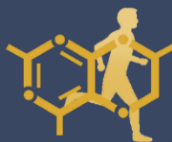




ADN DA EDUCAÇÃO
FÍSICA - XXI



Novo

Paradigma da Educação Física



Ações Educativas de Sucesso

WWW.JOAOmfJORGE.WORDPRESS.COM

2018

Autor: João Manuel Ferreira Jorge



Título: Novo Paradigma da Educação Física

Subtítulo: Ações Educativas de Sucesso

Coleção: ADN da Educação Física XXI

Laboratório de **INovação** Educação **FÍSICA**

Ano 2018

ebook

Na ausência de um paradigma, todos os factos que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma determinada ciência, provavelmente pareceriam igualmente relevantes!...



A ciência normal... frequentemente suprime novidades fundamentais, porque são subversivas relativamente aos seus compromissos básicos!...

A descoberta começa com a consciência da anomalia, com o reconhecimento que a natureza violou, de certa forma, as expectativas induzidas pelo paradigma que governa a ciência normal!...

Nenhum aspeto do objetivo da ciência normal invoca novos tipos de fenómenos. Na verdade, aqueles que não se encaixam na caixa, geralmente não são vistos!...

Thomas Kuhn. 1996. *The structure of Scientific Revolution*. 3rd edition
University of Chicago Press pp. 5 and 52-53

Conteúdo

1 - INTRODUÇÃO	5
1.1 - Dúvidas e Interrogações?.....	5
1.2 – O Dogmatismo da Ciência Normal.	8
1.2.1 - Via da realização exterior:	13
2 - QUE ESCOLA	18
2.1 - Maior insatisfação com a vida e pouca simpatia pela escola.	18
Stress, o grande vilão:.....	20
3 - INCLUD-ED	22
3.1 - INCLUD-ED e as ações Educativas de Sucesso:	22
3.1.1 - Prioridades do PISA (Domínios de Avaliação):	22
3.1.2 - O que é a literacia Física/motora?	25
3.1.3 - Qual é o perfil de uma pessoa Fisicamente Alfabetizada/Literada?	26
3.1.4 - Comunidades de Aprendizagem, por uma educação de qualidade:.....	26
3.1.5 - Ações Educativas de Sucesso (AES):	29
3.1.6 - Epidemiologia: que atividades físicas são praticadas pelos adultos?.....	36
3.1.7 - Os jovens gostam da Educação Física?	38
3.1.8 - Report: Special Eurobarometer 412 (2014) “Sport and Physical Activity”.	44
3.1.9 - Tipos de envolvimento das famílias/comunidade e de melhoria educacional:.....	49
3.1.10 - Aprendizagem dialógica: base teórico-metodológica das Comunidades de Aprendizagem:.....	52
3.1.11 - Prioridades do professor de Educação Física quando procura inovar numa escola PPIP?	55
3.1.12 - Educação Física Positiva:	60
3.1.13 - A Educação Física de Qualidade contribui para a Educação do Século XXI:	60
3.1.14 – UNESCO: 7 áreas de preocupação:	61
3.1.15 - Como é que o Prof. de EF consegue melhorar as experiências de educação física?	62
3.1.16 - Programa de apoio à Promoção e Educação para a Saúde.....	63
3.1.17 – Ações Educativas de Sucesso e a Educação Física.	75
4 - PROGRAMA DE EF	78
4.1 - Quem define os programas de Educação Física:.....	79
4.2 - Educação Física e o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade obrigatória:	94
4.3 – Aprendizagem Flexível:	111
4.4 - Educação Física e as Inteligências Múltiplas:.....	115
4.5 - Objetivos da Educação Física:.....	124
4.6 - Finalidades.....	125
4.7 - Escolha das matérias:	126
4.7.1 - Desvantagens do modelo de organização curricular baseado nas matérias nucleares (desportos):.....	133
4.8 - Novo modelo de organização da Educação Física na Escola:	141
4.9 - O problema da avaliação em Educação Física?	148
4.9.1 – A – ATIVIDADES FÍSICAS: Domínio Motor.....	155
4.9.2 – B – APTIDÃO FÍSICA: FITescola	183

4.9.3 – C: CONHECIMENTOS: Domínio Cognitivo.....	201
4.9.4 – D: DOMÍNIO SOCIO-AFETIVO.....	213
4.10 – O olhar do psicodrama no campo da avaliação escolar:.....	248
4.11 – Repensar o Ensino do Desporto na EF:.....	253
4.12 – Novo PNEF e as 3 grandes áreas de auto-avaliação:.....	256
5 - CONDUTAS PERCETIVAS E IDEOMOTORAS	266
5.1 - As Habilidades Motoras Básicas na Educação Física.	267
5.1.1 – Circuitos Psicomotores.....	268
5.1.2 - Treino em Circuito – Fitness (Personal training):.....	271
5.1.3 – Gímnico, Atlético, Parkour:.....	277
5.1.4 - Treino Funcional:.....	285
5.1.5 - Exercícios Técnicos (praxias transitivas).....	299
5.1.6 - Carência de Tempo para se ser criança - Brincar.....	299
5.1.7 – Explorar o Corpo na Natureza.	308
6 - CONDUTAS PSICOMOTORAS	321
6.1 - Atividades Rítmicas e Expressivas.	323
6.2 - Educação Somática.....	326
6.3 - Holopraxias.....	334
6.3.1 - Holomovimento:.....	334
6.3.2 - Estados Hipometabólicos, Biofeedback e a Variabilidade da Frequência Cardíaca:.....	336
6.3.3 – O poder da visualização e a “ciência do sucesso”:.....	353
6.3.4 - Práticas Holopráticas e a Educação para a Paz:.....	355
6.4 – Maturidade Emocional do Professor:.....	358
6.5 - Necessidades Educativas Especiais e a EF:.....	362
6.5.1 - Serviços de Psicomotricidade:.....	365
6.5.2 - Análise Sociométrica, Jogos Cooperativos e Alunos NEE:.....	368
6.5.3 - Questionário sociométrico aplicado:.....	370
7 - CONDUTAS SOCIOMOTORAS	385
7.1 - Educação Física e as Praxias Transitivas:.....	386
7.2 - Inteligência Social:.....	387
7.3 - Condutas Sociomotoras não Desportivas:.....	398
7.3.1 - Jogos Cooperativos:.....	398
7.3.2 - Team Building e as Dinâmicas de Grupo.....	402
7.3.3 - Game Designer em Educação Física:.....	421
7.3.4 – Jogos Geneticamente Modificados:.....	428
7.4 - Condutas Sociomotoras Desportivas:.....	432
7.4.1 - O maior valor pedagógico das matérias alternativas:.....	432
8 - CONCLUSÕES	437
9 - BIBLIOGRAFIA.....	444

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Dúvidas e Interrogações?

No encerramento do 9º Congresso, em 2013, prevíamos que os **tempos que se avizinhavam seriam difíceis para a nossa especialidade** nos vários contextos da nossa intervenção profissional. Sabemos hoje as dificuldades que se vivem na escola, nos clubes e nos ginásios. As questões da legitimação e **valorização da disciplina de Educação Física** no currículo nacional, as condições de realização do Desporto Escolar, e as questões da formação e acesso à carreira na área do Treino Desportivo e do Exercício e Saúde continuam a merecer uma análise crítica e aprofundada e um plano de ação em prol do **desenvolvimento das práticas profissionais**.

(...) temos um corpo científico, um património histórico que importa afirmar.

(...) É tempo de perceber que passos devem ser dados e que caminhos devem ser percorridos, tendo em vista a **garantia de uma coerência concetual, formativa e interventiva**.

A Comissão Organizadora
10º Congresso Nacional de Educação Física (CNEF)

- a) Que passos devem ser dados?
- b) Que caminhos devem ser percorridos?
- c) Como garantir uma coerência conceptual, formativa e interventiva?

Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016 Abertura de um processo de debate com vista à definição de objetivos para uma **real e profunda reforma curricular**. A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que *inicie um processo de reflexão e debate democrático amplo e alargado a toda a comunidade educativa*, de modo a que se **definam objetivos para uma real e profunda reforma curricular**.

Aprovada em 8 de janeiro de 2016.
O Presidente da Assembleia da República, Eduardo Ferro Rodrigues.

Este ano letivo passei a fazer parte do quadro de um agrupamento de escolas que aceitou o desafio lançado pelo Ministério da Educação para desenvolver um projeto pedagógico inovador. Este agrupamento de escolas fica a 11 Km da minha área de residência e é uma das 6 escolas a nível nacional, integrada no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica PPIP (Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, o ano letivo de 2016-2017). A sua missão passa por criar e implementar soluções alternativas, indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os alunos e de uma taxa de retenção tendencialmente nula. O Ministério da Educação comprometeu-se em dar autonomia às escolas para reorganizarem turmas, horários, matriz

curricular, programas e calendário escolar, ou seja, para **romperem com a legislação** que determina muitas das normas que regem as escolas e, em parte, **limitam a ação dos professores**. A garantia, ainda, de não impor modelos, nem metodologias de trabalho, **confiando às escolas** a possibilidade de criarem **projetos audazes, contextualizados e únicos**, consoante as necessidades dos seus alunos e os recursos disponíveis. Justificam-se, assim, ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assentes numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade.

Palavras chave:

- a. Romper com a legislação (...) **normas** que (...) limitam a ação dos professores.
- b. Confiança depositada nas escolas para criar projetos audazes, contextualizados e únicos.
- c. Pressupõe **ações inovadoras** nos domínios **pedagógicos, curricular e organizacional**.
- d. Fundamenta-se numa **lógica colaborativa**.
- e. Privilegia a **articulação com a comunidade**.

Levantam-se as seguintes questões:

1. Qual é a minha perspetiva sobre o papel da EF numa escola PPIP?
2. Como é que a Educação Física se pode assumir como um projeto inovador, rompendo com a legislação/normas que limitam os professores de EF?
3. Quais são as normas que limitam os professores de EF?
4. Que ações inovadoras, tanto pedagógicas (científicas) como curriculares (Programa de EF) ou organizacionais, se podem implementar, para tornar a EF uma disciplina inovadora, com qualidade e que ajude os alunos a desenvolver as competências do Século XXI?
5. Como é que a EF se apresenta como área disciplinar colaboradora (Grupo de EF)?
6. Como é que a EF contribui para o desenvolvimento da colaboração entre os alunos?
7. Como é que a EF privilegia a articulação com a comunidade?
8. Como é que a EF se integra no modelo de aprendizagem dialógica?
9. Como é que *as opções curriculares na disciplina de EF podem refletir os interesses e personalidades dos estudantes, a cultura da escola e os recursos da comunidade?*
10. Como é que a EF facilita aos alunos oportunidades para praticar a sua expressão pessoal, deixando emergir a singularidade do seu sentir, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional?
11. Como é que a EF se deve reorganizar de forma a implementar uma ciência individual respeitando as diversidades e variabilidades nos alunos?
12. Como é que a EF pode tirar partido da avaliação formativa para ajudar os alunos na auto-regulação das suas aprendizagens?
13. Se os professores de EF dão aulas bem dadas mas muitos alunos não aprendem, porque é que não se abandona a aula de EF e se evolui para outro modelo de relação ensino-aprendizagem?

14. Se as crianças aprendem muitas lições com valor nos jogos informais (jogar e brincar), que não aprendem no desporto organizado, porque não lhes permitimos espaço, tempo e recursos para organizarem as suas próprias atividades, resolvendo os seus próprios problemas (Game Designer em EF)?
15. O currículo ativo inerente ao PPIP permite, ao grupo disciplinar, muita liberdade de decisão na escola. Como é que os professores de EF podem utilizar esta vantagem para aumentar a relevância e o papel formativo da EF na escola?

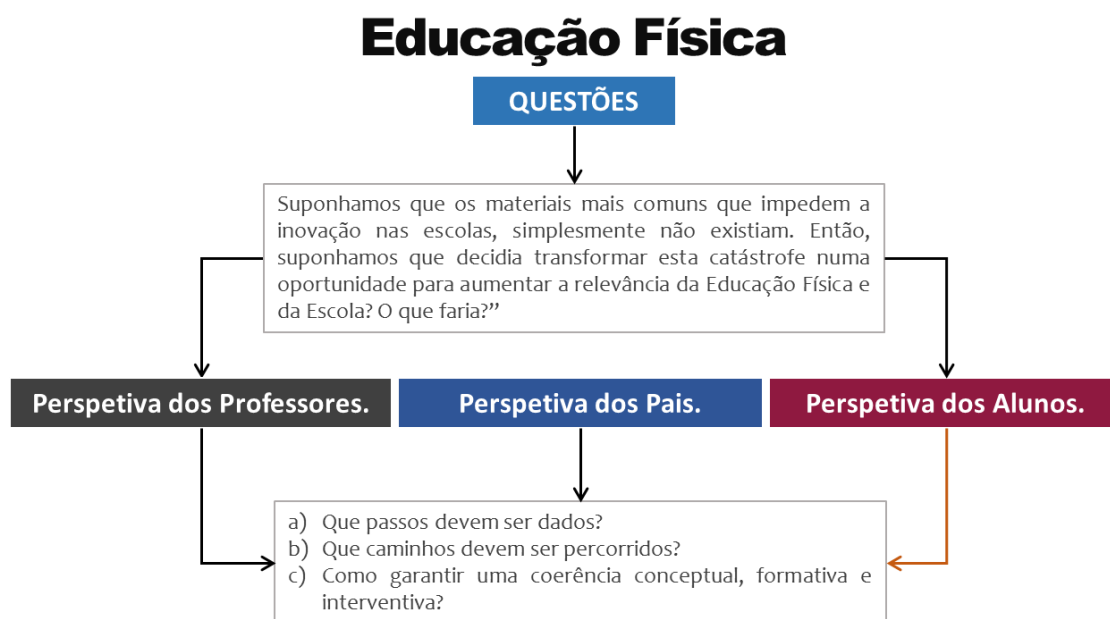
“Suponhamos que todas as sílabas, currículos e os livros escolares de Educação Física desapareciam. Suponhamos que todos os testes de avaliação normalizados (sobre os conteúdos teóricos ou de aptidão física), se perdiam irremediavelmente. Por outras palavras, suponhamos que os materiais mais comuns que impedem a inovação nas escolas, simplesmente não existiam. Então, suponhamos que decidia transformar esta catástrofe numa oportunidade para aumentar a relevância da Educação Física e da Escola? O que faria?”

“Suponhamos que decidia criar um currículo composto por questões. Estas questões deveriam valer a pena responder e teriam que criar suficiente motivação para que valessem a pena ser respondidas, não apenas do nosso ponto de vista mas, mais importante, do ponto de vista dos alunos. Com o intuito de nos aproximarmos mais desta realidade, juntemos o requisito de que estas questões devem ajudar os estudantes a desenvolver e interiorizar conceitos que lhes permitirão sobreviver num ambiente em mudança muito acelerada tanto no presente como no futuro!” – Obviamente que partimos do pressuposto que é um professor de EF que vive no início do século XXI (adaptado de Neil Postman & Charles Weingartner, 1969).

É necessário referir que estas questões não têm a intenção de representar um catecismo para a nova Educação Física. São apenas ilustrações do tipo de questões que entendemos serem pertinentes responder.

- a. Será que as nossas questões aumentam a vontade do aluno bem como a sua capacidade de participar na aula de EF e aprender?
- b. Será que o ajudam a desenvolver um sentimento de alegria na aprendizagem?
- c. Será que fornecem ao aluno um sentimento de confiança nas suas capacidades de aprender?
- d. Para que procure respostas, será que se solicita no aluno a curiosidade para que coloque questões? (colocar novas perguntas, clarificar termos e conceitos, fazer observações, classificar dados, etc).
- e. Será que cada questão permite respostas alternativas? (que implicam modos diferentes que colocar novas questões?).
- f. Será que o processo de procura de respostas para as questões, tende a enfatizar a individualidade e variabilidade de cada aluno?
- g. Será que a procura de respostas produz diferentes respostas em diferentes estádios do desenvolvimento do aprendente?

- h. Será que as respostas ajudam o aluno a sentir e compreender os aspetos universais na condição humana que facilitem a sua habilidade para se aproximar das outras pessoas?



1.2 – O Dogmatismo da Ciência Normal.

“É opinião nossa que a expressão Educação Física é atualmente uma expressão limitadora, estática e não válida (...)”. “O Paradigma Emergente ou Holístico, colocou novas questões à Educação Física, gerou a crise, no seio mesmo da ciência normal. E estar em crise, é anunciar o novo e, simultaneamente, denunciar o conservadorismo, o **dogmatismo da ciência normal.**”

Manuel Sérgio (1989),
“Motricidade Humana, uma nova ciência do homem”; UTL-ISEF

Esta afirmação de Manuel Sérgio fundamenta a minha perspetiva e opinião sobre o caminho que a Educação Física deve assumir. Concordo inteiramente com a afirmação de Manuel Sérgio quando considera que *a Educação Física se apresentar atualmente como uma expressão limitadora, estática e não válida.*

- A. **Limitadora:** que ou o que limita algo ou alguém. Limita o professor na sua intervenção e o aluno na sua formação.
- B. **Estática:** imóvel, estagnada, anacrónica, desatualizada.
- C. **Não válida:** perdeu a validade, relevância ou fundamento. Necessidade de revisão do seu referencial axiológico ou da vinculação dos objetivos e conteúdos ao modelo ideológico do desporto. Refém do paradigma cartesiano e necessidade de evoluir para o paradigma holístico (sistémico).

Torna-se imperativo dar um novo significado à disciplina de Educação Física quando esta está integrada numa escola que abraçou um percurso de inovação pedagógica. Não faz sentido continuar a propor uma abordagem centrada no modelo tradicional de ensino.

Quais são as limitações que a abordagem tradicional apresenta e que não contribuem para o desenvolvimento do perfil do aluno do século XXI e respetivas competências. O atual perfil do aluno requer o desenvolvimento das capacidades fundamentais para o século XXI, tais como: (1) Criatividade; (2) Inovação; (3) Pensamento crítico; (4) Resolução de problemas; (5) Tomada de decisões; (6) Comunicação; (7) Colaboração; (8) Investigação; (9) Questionamento; (10) Flexibilidade e adaptabilidade; (11) Iniciativa e autonomia.

a. **Modelo de ensino centrado na teoria comportamentalista (direct instruction):**

- A EF “confunde-se quase exatamente com a iniciação à prática competitiva e ao seu corolário através da aprendizagem de gestos específicos (mecanização estrita ou “drill” - modo de aprendizagem é responsável pela estereotipia gestual. A técnica do “drill” consiste em decompor os atos que vão ser aprendidos e a recompô-los numa gama de reflexos – componentes críticas). A prática baseada no “drill” (exercitação pela repetição), coloca um conjunto significativo de problemas motivacionais para os executantes na medida em que envolve grandes quantidades de repetição a qual pode ser simultaneamente monótona e aborrecida.
- Este modelo de relação pedagógica, **direct instruction** (estilos de ensino centrados no professor), valoriza sobretudo: (1) Memorização; (2) Repetição; (3) Automatização; (4) Passividade; (5) Reprodução; (6) Imitação.
- Podemos enumerar as 5 causas justificativas da insatisfação dos alunos relativamente ao ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas que constituem razões suficientes para questionar a efetividade deste modelo de ensino:
 - O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas;
 - A incapacidade dos alunos criticarem a prática do jogo;
 - A rigidez das habilidades técnicas aprendidas;
 - A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem;
 - O conhecimento reduzido acerca do jogo.

b. **Modelo de ensino que vincula os objetivos e conteúdos da Educação Física ao Desporto:** para Deutsch, há uma situação competitiva quando, "para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os seus" (situação mutuamente exclusiva). Uma atitude é competitiva, quando "o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em seu benefício, mas, em detrimento de A." Competição é um processo onde os *objetivos são mutuamente exclusivos* e as ações são benéficas somente para alguns. Isto constitui uma *abordagem limitadora*. Isto significa que, se queremos desenvolver no aluno a cooperação teremos de desvincular os objetivos e conteúdos da EF, explícitos no programa de EF, do modelo desportivo e valorizar sobretudo os **jogos**

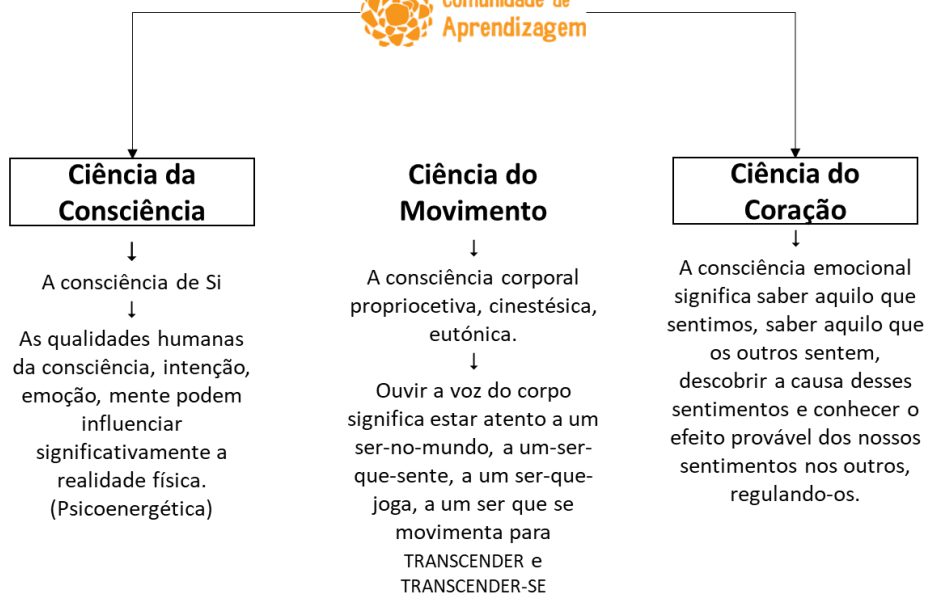
cooperativos: os participantes percebem que o alcance dos seus objetivos, depende em parte, da ação conjunta dos outros elementos – mutuamente inclusivo. E uma situação cooperativa é aquela em que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os demais integrantes da situação, deverão igualmente alcançar os seus respectivos objetivos (situação mutuamente inclusiva). Uma atitude é cooperativa quando "o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos. Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos.

Novo Paradigma:

- a. **O modelo de aprendizagem dialógica** aplicado à disciplina de EF deve basear-se nos 7 princípios da aprendizagem: (1) diálogo igualitário, (2) transformação, (3) criação de sentido, (4) solidariedade, (5) dimensão instrumental, (6) igualdade de diferenças, (7) inteligência cultural. A Educação Física tem que se transformar para acomodar esta aprendizagem dialógica. Recorrendo às palavras de Debora Tanahil, *as opções curriculares precisam refletir os interesses e personalidades dos estudantes, a cultura da escola e os recursos da comunidade* (10º Congresso Nacional de EF). Atualmente refletem a intenção de um programa que impõe uma perspectiva ideológica, privilegiando as ditas matérias nucleares que valorizam sobretudo os jogos competitivos de oposição e invasão territorial.
- b. **Modelo Holístico da EF:** “Descartes introduzia a rigorosa separação de mente e corpo, a par da ideia de que o corpo é uma máquina que pode ser completamente entendida em termos de organização e do funcionamento das suas peças. Uma pessoa saudável seria como um relógio bem construído e em perfeitas condições mecânicas; uma pessoa doente, um relógio cujas peças não estão funcionando apropriadamente” (Fritjof Capra, O ponto de mutação, 1987). “Ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um-ser-que-sente, a um ser-que-joga, a um ser que se movimenta para TRANSCENDER e TRANSCENDER-SE. Desta forma, a análise da motricidade não pode circunscrever-se (sem as dispensar embora), nem à bioquímica do comportamento nem à anatomo-fisiologia, nem à fisiologia do esforço, biomecânica, etc... mas à compreensão e explicação da **TOTALIDADE DO HUMANO**, expressa pela **CORPOREIDADE**” (Manuel Sérgio 1989).

No meu ponto de vista, para que a Educação Física aborde a **Totalidade do Humano** terá que integrar no seu discurso uma **nova biologia**. O campo da nova biologia explora dois campos de investigação que promovem uma rotura com o atual paradigma. Estes campos de investigação enquadram-se no contexto de uma Nova Educação Física, novos programas de EF e na Aprendizagem dialógica.

MOTRICIDADE HUMANA



A atual educação preocupa-se muito com os baldios neuronais e procura nas neurociências o apoio para fundamentar as novas ciências cognitivas. O maior de todos os *neuromitos* diz respeito ao fato das neurociências assumirem perentoriamente que a **consciência** é um epifenómeno dos processos eletroquímicos do cérebro, e como tal, procuram compreender os processos cognitivos e metacognitivos através da análise e compreensão das funções específicas do cérebro, ou o Correlato Neuronal da Consciência (CNC). Os estudos das imagens neuronais baseiam-se no pressuposto de que qualquer tarefa cognitiva faz exigências específicas ao cérebro que implicam alterações na atividade neuronal. Estas alterações na atividade afetam o fluxo sanguíneo local o qual pode ser medido quer diretamente (PET – Positron Emission Tomography) ou indiretamente (fMRI). As interações dinâmicas entre os processos mentais podem ser medidos pelo ERPs. Como afirma Hunt cit. Michael Talbot (1991), “temos sobrestimado o cérebro como o ingrediente ativo na relação do ser humano com o mundo”. “É sem dúvida um bom computador. Contudo os aspetos da mente que têm a ver com a criatividade, imaginação, espiritualidade eu não os vejo no cérebro. E esta afirmação levanta o véu para um novo campo de investigação que tem sido ignorado pelo “dogmatismo da ciência normal”.

Doc Childre, fundador do Instituto Heart Math™ afirma que “Somos educados na escola a crer que a prática precede a eficácia, quer seja na leitura, escrita, informática etc. Contudo, raramente nos é dito como praticar a empatia, compaixão, reconhecimento ou AMOR - essenciais para o equilíbrio”. Falta encetar a **alfabetização do coração**. A alfabetização é um instrumento e como tal pode ser bem ou mal utilizado. Ensinar a utilizar uma ferramenta não basta, torna-se importante facilitar a integração do poder dessa ferramenta e os benefícios de uma utilização amorosa da mesma. A **Inteligência Emocional**

corresponde à alfabetização da linguagem das emoções coerentes, ou seja, é o instrumento que permite compreender e integrar a dimensão da correta utilização da comunicação.

Vítor da Fonseca (1987), afirma ainda que se “torna necessário desmistificar o problema do comando, das atitudes rígidas, da execução perfeita, da disciplina técnica e espetacular para nos projetarmos no desenvolvimento da interioridade humana, facilitando-lhe todos os meios de expressão e de simbolização, bem como todas as formas pessoais de pensamento e conhecimento”.

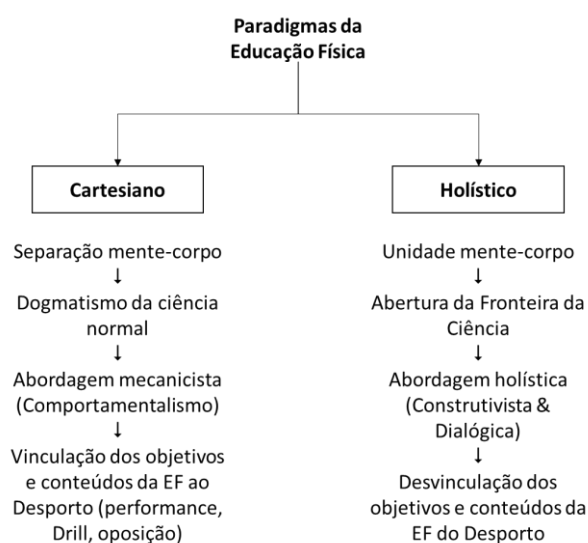
Jean LeBoulche refere que “a atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada. A criança e o adolescente têm direito a praticar a sua expressão pessoal, deixando assim emergir a singularidade do seu sentir, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional”.

Todd Rose (2013) afirma que “nós ainda projetamos os nossos ambientes de aprendizagem (...) para o aluno médio. Nós designamos esta estratégia de adequada à idade (Idades Sensíveis) e achamos que é suficientemente boa para os alunos, mas não é! Se desenhamos um ambiente de aprendizagem para a média, fazemo-lo para ninguém! O nosso argumento é que os indivíduos se comportam, aprendem e se desenvolvem de formas muito distintas, mostrando padrões de variabilidade individual que não são capturados pelos modelos que se baseiam nas médias estatísticas. A ciência do grupo é um pobre substituto para uma verdadeira ciência do individual!”

O filósofo Português, José Gil, afirma que “só existe invenção, inovação, produção criativa deixando margem para o imprevisível, o inavaliável, a irrupção da singularidade!...”

José Pacheco fez a seguinte pergunta: “Porque é que damos a aula tão bem dada e há alunos que não aprendem?” – descobrimos a resposta: se nós dávamos as aulas e eles não aprendiam, eles não aprendiam porque nós dávamos a aula”.

Peter Gray afirma que “as crianças perdem a sua motivação quando perdem a possibilidade de escolha, quando os adultos estão no comando, e como tal elas não aprendem as lições primárias, como estruturar as suas próprias atividades, resolver os seus problemas e assumir a responsabilidade pelas suas vidas. As crianças aprendem muitas lições com valor nos jogos informais que não aprendem no desporto organizado.”



O acordo do currículo ativo apela a um envolvimento substancial do professor bem como a assumir um papel ativo na co-criação do currículo e o PPIP permite-o na medida que facilita ao professor apenas algumas orientações básicas permitindo-lhe muita liberdade para decidir de que forma o currículo será decretado (publicado) e qual a pedagogia que o colocará em prática.

2 PERSPECTIVAS COMPLEMENTARES

VIA DA REALIZAÇÃO EXTERIOR

PRESENÇA **DO** CORPO: exteriorização

Os objetivos da Educação Física devem orientar a ação do educador para um desenvolvimento sistemático da capacidade de rendimento corporal – entendida esta como um pressuposto complexo do rendimento total da personalidade. Para isso exige-se o desenvolvimento harmonioso das capacidades condicionais e coordenativas, assim como um nível elevado de motricidade e de correção na atitude corporal. Desenvolvimento de hábitos e atitudes condicionadas pelos códigos de comportamento e padrões de movimento, progressões de aprendizagem e componentes críticas.

Jorge Olímpio Bento (1987), “Planeamento e avaliação em Educação Física”

TAREFAS ALGORÍTMICAS: uma tarefa que segue um conjunto de instruções pré-estabelecidas seguindo um único caminho para que seja concretizada com sucesso.

VIA DA REALIZAÇÃO INTERIOR

PRESENÇA **NO** CORPO: interiorização

Os objetivos da Educação Física devem orientar a ação do educador/facilitador para o desenvolvimento da consciência das tensões presentes no corpo e permitir o livre fluxo das intenções e movimentos próprios da manifestação da individualidade. O corpo evolui ao serviço do ser que o habita, livre de críticas e julgamentos, livre na expressão dos seus movimentos. Aqui desenvolve-se a libertação de hábitos e atitudes condicionadas. O objetivo é o conhecimento do corpo, a ampliação da sua percepção e interferência positiva no processo de reconstrução/desconstrução da imagem corporal. A educação somática permite aceder à sabedoria do corpo através da atenção às sensações, promovendo a percepção da consciência corporal, facilitando a flexibilidade tónica.

Gerda Alexander (1991); “*Eutonia: um caminho para a percepção corporal*”; São Paulo ed. Martins Fontes

TAREFAS HEURÍSTICAS: tarefas que não possuem um algoritmo, nas quais temos que experimentar as várias possibilidades e descobrir uma solução nova.

1.2.1 - Via da realização exterior:

O desporto contemporâneo nasceu na Europa, na 2.ª metade do século XIX, com as regras e as instituições que conduziram os jogos físicos tradicionais do ritual ao recorde. O recorde parece ser, de facto, o símbolo fundamental do desporto moderno de alia competição. A obsessão na busca contínua de novos recordes é um dado que distingue os desportos modernos dos desportos greco-romanos ou medievais. Trata-se duma consequência da evolução do desporto e da sua integração numa sociedade que exalta a eficácia, o rendimento e o progresso. O desporto moderno nasceu com a sociedade capitalista industrial, sociedade centrada sobre o tríplice princípio que acabámos de enunciar. E por isso que este desporto começou a ser visto, e mesmo por muitos definido explicitamente, enquanto organização do corpo como máquina humana de rendimento desportivo ou enquanto ciência experimental do rendimento corporal. Se o desporto antigo

era praticado como uma espécie de culto do corpo, o desporto moderno bem depressa se tomou num culto do progresso. Como afirma J. M. Brohm, a história do desporto começa a ser concebida explicitamente como uma mitologia da ascensão ininterrupta em direção ao melhor, citius, altius e fortius.

O modelo que defendo enfatiza as **competências suaves** como elemento central de uma Educação Física de Qualidade, onde o corpo e a Consciência Corporal, assumem um papel muito importante para ajudar os jovens na sua formação integral. A literacia emocional e social são prioritárias, num mundo onde impera a desarmonia social/relacional e numa escola onde muitas crianças estacionam no Quadrante 3 e 4 do *modelo circumplex* (Hostilidade). É imperativo investir-se nos 3º e 4º Pilares da Educação da UNESCO, “aprender a relacionar-se com os outros e aprender a ser!” e a EF de Qualidade deve integrar esta linguagem para ajudar a construir uma Escola e Sociedade Felizes.

- 1) Aprender a utilizar o seu corpo de forma saudável (Consciência Corporal Cinestésica | O Corpo é a nossa Mente Subconsciente).
- 2) Aprender a ser (Consciência Emocional).
- 3) Aprender a relacionar-se com os outros (Consciência Relacional/Social).

O Comité Olímpico de Portugal (COI) no seu documento “Valorizar e afirmar socialmente o desporto, um desígnio nacional”. “(...) o papel das políticas desportivas nacionais é nuclear, em especial no que **releva a importância de uma educação física e desportiva nas escolas** e a sua interdependência com os níveis elementares do sistema desportivo”. “Referência especial é devida à falta de convergência sistémica entre o sistema desportivo e o sistema escolar, quer nas condições de acesso à prática do desporto, quer, ainda, nas de complementaridade das exigências de preparação desportiva e escolar”.

- a) COI: “A prática desportiva é um veículo de integração e mobilidade social...”
- b) COI: “O desporto é um campo de **inclusão** aberto a todos os que queiram e possam participar...”
- c) COI: “Dados baseados na evidência do estudo científico (...) confirmam o impacto do desporto tanto na:
 - a. **Economia.**
 - b. No plano dos **Valores.**
 - c. Promoção de condições de **Vida mais Ativa e Saudável.**
 - d. **Identidade Nacional.**
 - e. Promoção da **paz.**
 - f. **Cooperação.**
 - g. **Resolução de conflitos étnicos** em países em desenvolvimento.

O desporto deve assumir, sem jactância, um lugar central em qualquer modelo de projeto social... (COP, “Valorizar e afirmar socialmente o desporto, um desígnio nacional”). Na verdade, o desporto está perfeitamente enraizado na nossa sociedade e assume um grande protagonismo. Na minha opinião, o desporto anulou muitas outras formas de expressão física e motora cuja importância merece uma reflexão e valorização acima do desporto, tanto

dentro da escola como fora dela. No caso da escola, essas formas de expressão motora, em muitos casos, apresentam um **maior potencial educativo** que o desporto em si. O desporto é uma expressão da cultura física muito importante, que tem ganho bastante relevo, mas não pode, nem deve manter reféns os objetivos e conteúdos da educação física.

Joel de Rosnay fala de uma de **educação sistémica** e do **“homem multidimensional”** segundo quatro componentes fundamentais que se podem relacionar com os 4 Pilares da Educação da UNESCO:

- A biológica (cuja unidade é o organismo);
- A intelectual e ética (cuja unidade é a pessoa);
- A social e relacional (cuja unidade é o cidadão);
- A simbólica (cuja unidade é o ser).

QUADRO: 4 PILARES DA EDUCAÇÃO E O HOMEM MULTIDIMENSIONAL:

A	B
Homem Multidimensional	4 Pilares da Educação UNESCO
1. A intelectual e ética (cuja unidade é a pessoa);	1. Aprender a conhecer
2. A biológica (cuja unidade é o organismo);	2. Aprender a fazer
3. A social e relacional (cuja unidade é o cidadão);	3. Aprender a Viver Juntos, aprender a viver com os outros
4. A simbólica (cuja unidade é o ser).	<ul style="list-style-type: none"> • A descoberta do outro • Tender para objetivos comuns (Cooperar)
	4. Aprender a Ser

João Jorge (2016)

Um dos grandes desafios da educação passa por criar oportunidades para que os alunos **aprendam a ser e a viver juntos** (a descoberta do outro e tender para objetivos comuns).

QUADRO: 4 pilares da educação da UNESCO:

1.º PILAR UNESCO	2.º PILAR UNESCO	3.º PILAR UNESCO	4.º PILAR UNESCO
Aprender a Conhecer	Aprender a Fazer	Aprender a Viver Juntos, com os outros	Aprender a Ser
Criatividade, inovação, Pensamento crítico, Comunicação, Investigação, questionamento	Simulação, envolvimento ativo, oportunidade para se envolver, cenários da vida real, criação de experiências enriquecedoras.	A descoberta do outro pressupõe a descoberta de si mesmo. Colaboração, trabalho de equipa,	Realização completa do homem em toda a sua riqueza. A educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade
Espaços de aprendizagem versáteis e adaptáveis, permitindo utilizações diversificadas e moldáveis às diversas metodologias de ensino	Resolução de problemas, Tomada de decisões, iniciativa e autonomia	Tender para objetivos comuns. Respeito dos valores do pluralismo.	Flexibilidade e adaptabilidade, Quociente Emocional (Literacia Emocional)

Jacques Delors e col. (2005); “Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”; Edições ASA.

QUADRO: 4 PILARES DA EDUCAÇÃO E O NOVO PARADIGMA CIENTÍFICO:

	2 dos 4 Pilares da Educação UNESCO que carecem de atenção na Educação do Século XXI	Práticas Holopráticas e a Educação para a Paz	Práticas Cooperativas, Expressivas
Novas Ciências			
Ciências da Consciência (PE, PT, BIQ, GB)	3 - <i>Aprender a Viver Juntos, aprender a viver com os outros:</i>	Meditação; Mindfulness Yoga; Tai-Chi-Chuan; Aikido Biofeedback; RULER® (Int. Emocional)	Team-Building Game Designer na EF Jogos Cooperativos Movimento Livre
Ciências do Coração (CNI, MB, BC)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A descoberta do outro</i> • <i>Tender para objetivos comuns (Cooperar)</i> 	RNM: Relaxamento Muscular Progressivo; Psych-K® (Psicologia-Cinesiologia)	Movimento na Natureza Parkour Brincar
Ciências da Motricidade Humana (Cin antropologia Anatomia Emocional)	4 - <i>Aprender a Ser</i>	Educação Somática: Biodinâmica; Biossíntese; Biodança; Bioenergética; Eutonia; Eurtmia...	Psicodrama Teatro, Mímica, expressão Corporal e Atividades Rítmicas e Expressivas

João Jorge (2017) | Legenda: PE: Psicoenergética; PT: Psicologia Transpessoal; BIQ: Biofísica Informativa Quântica; GB: Gravitobiologia (Thomas Bearden). | CNI:Cardio-Neuro-Imunologia; MB: Mecanobiologia; BC: Biologia da Crença| RNM: Reprogramação Neuro Muscular

Manuel Sérgio (1989), *Motricidade Humana, uma nova ciência do homem*: porque todo o saber científico é precedido de um saber não científico, uma pré-ciência, constituída por opiniões, ideologias teóricas, obstáculos epistemológicos, torna-se nos evidente que a Educação Física é a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana (Cin antropologia). Uma comunidade de aprendizagem, alicerçada na aprendizagem dialógica precisa de uma mutação ao nível da problemática do corpo e do movimento (corte epistemológico), esse ponto de não-retorno que abandona de vez o caráter ideológico da problemática antiga. Fundar uma ciência consiste em cortar todas as relações com o saber que abusivamente ocupava o seu lugar. Ademais, é romper com as visões que antecederam uma ciência e inaugurar uma problemática inteiramente nova. Portanto, o corte traça uma linha de demarcação entre uma problemática ideológica e uma problemática científica. O PPIP (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica) propõe uma rotura com a legislação que determina muitas das normas que regem as escolas e, em parte limitam a ação dos professores. Porém, esta rotura deve apoiar-se em novos pressupostos científicos. No caso da motricidade humana (Cin antropologia), se quer responder a este desafio do PPIP e dar resposta ao novo paradigma holístico, que coloca novas questões à Educação Física e gera a crise no seio da ciência normal que a fundamenta, terá que se socorrer de uma nova ciência. E estar em crise, tal como afirma Manuel Sérgio, é anunciar o novo e simultaneamente denunciar o conservadorismo, o **dogmatismo da ciência normal**. Ora, a ciência da motricidade humana (cin antropologia?), partindo do princípio que o Homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência, e que a motricidade é a capacidade para o movimento, quer centrífugo, quer centrípeto (o Absoluto também se divisa, dentro de nós próprios), do desenvolvimento humano – vê o corpo e dele fala como virtualidade par a superação e a fantasia. O Homem percebe-se distinto das coisas porque se sabe em movimento intencional para a **transcendência**, ou seja, para a **realidade considerada na sua totalidade**. (...) O licenciado (ou mestre, ou doutor), em motricidade humana é assim o agente de ensino, ou o

investigador, ou o técnico, que no exercício da sua profissão, procura a **libertação dos corpos, rumo à transcendência**, rumo ao possível, através de técnicas específicas e de um conceito, que se fez vida, de Homem e de motricidade.

A libertação dos corpos pressupõe uma ciência da consciência e do coração integradas na ciência do movimento e da quietude. A atual Educação Física refém do comportamentalismo onde o sujeito se resume à realidade orgânica dá ênfase à convicção de conhecer um homem por meios unicamente mensuráveis (avaliação sumativa). Como ciência da libertação e não da normalização, como **ciência da linguagem corporal criativa e desveladora do (in)consciente** e não da racionalidade tecnocrática, há-se lançar no mercado de trabalho, profissionais inovadores, capazes de criar espaço ao surgimento de sujeitos que conhecem e se conhecem, através do corpo, como sujeitos autónomos e não máquinas perfeitas, automatizadas e manipuladas. Manuel Sérgio continua afirmando que é bem verdade que não podemos perder de vista a noção de que o ser humano só é humano pela sua transcendência (corpo-alma-natureza-sociedade). Ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um ser-que-sente, a um ser-que-joga, a *um ser que se movimenta para transcender e transcender-se*.

“Um ser que se movimenta para transcender e transcender-se! (Manuel Sérgio)”

- **PNEF:** reconhece-se, assim, **ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas**, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos dos **(novos) programas**, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim.
- **PNEF:** o desenvolvimento da **AUTONOMIA DA ESCOLA** convida à participação de todos **os intervenientes**, quer na autoria do **PROJETO EDUCATIVO**, quer em todas as decisões que lhe são subsequentes e que garantem a realização das orientações aí explicitadas.
- **PNEF:** Incluir no **PROJETO EDUCATIVO** e no **PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA** ou agrupamento de escolas, intenções educativas que valorizem a área da EF na formação dos jovens, bem como as condições necessárias para que os **OBJETIVOS E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA** sejam **assumidos pela COMUNIDADE EDUCATIVA** e pelos **ÓRGÃOS DE GESTÃO E DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**, como referência e **CRITÉRIOS DE SUCESSO EDUCATIVO**.

2 - QUE ESCOLA

2.1 - Maior insatisfação com a vida e pouca simpatia pela escola.

A escola tem um papel determinante na saúde e no bem-estar das crianças e adolescentes, lembra a Organização Mundial da Saúde (OMS) no último relatório sobre hábitos e consumos na adolescência.

“A experiência com a escola pode ser crucial no desenvolvimento da autoestima e de comportamentos saudáveis”, alertam os peritos da Organização Mundial da Saúde (OMS). “Os adolescentes que sentem que a escola os apoia têm níveis de satisfação com a vida mais elevados.” A cada quatro anos, a OMS faz um inquérito internacional massivo para avaliar a saúde dos adolescentes da Europa e do Norte da América, focando o seu envolvimento com a escola, colegas e família. Nesta última edição participaram 200 mil alunos de 42 países. Os dados constam do relatório “Crescendo de forma desigual: diferenças de género e socioeconómicas na saúde e no bem-estar dos jovens”.

Quando comparados com jovens de outros países, os adolescentes portugueses estão mais insatisfeitos com a vida e gostam menos da escola. Em Portugal, os alunos estão menos satisfeitos com a vida que os colegas de outros países. 83% dos rapazes e 74% das raparigas de 15 anos dizem-se bastante satisfeitos, quando a média dos participantes neste inquérito é de 87% e 79%, respetivamente.

O gosto dos alunos de 15 anos pela escola parece estar a piorar. Em 1997-1998, os alunos portugueses eram os segundos, numa lista de 28 países, a dizer que gostavam da escola. Na avaliação de 2001-2002 descíamos para a 8.ª posição. Em 2005-2006 pior, ficávamos na 22.ª posição, quatro anos depois subíamos um lugar, para 21.ª. Nesta última avaliação, realizada em 2013-2014, os níveis de satisfação com a escola são os piores de sempre colocando o país na 33.ª posição. As respostas foram recolhidas entre 6 mil alunos de 11, 13 e 15 anos a frequentarem, o 6.º, 8.º e 10.º anos.

Um outro indicador foca o stress dos alunos com a atividade escolar. Altos níveis de pressão, seja face à necessidade de obter boas notas ou ao elevado número de tarefas desenvolvidas, geram problemas de saúde. Dores de cabeça, de estômago, nas costas ou tonturas são os sintomas mais comuns dessa pressão. Que, de modo geral, aumenta à medida que os alunos progridem no sistema educativo. São também as raparigas que se sentem pressionadas pela escola.

A realidade portuguesa não difere muito da dos restantes países avaliados neste inquérito realizado pela OMS. Os jovens portugueses sentem-se pressionados pela escola aos 11 anos, 22% das raparigas e 20% dos rapazes, cerca de 21% dos jovens; aos 13 anos a pressão aumenta, sobretudo entre as raparigas, 41% contra 28% nos rapazes. Mas é no grupo dos 10 anos que atinge maiores preocupações: 67% das raparigas e 42% dos rapazes, quando a média da OMS é de 51% para elas e 39% para eles.

Mas o não gostar da escola nada tem a ver com as amizades, uma vez que Portugal surge em terceiro lugar no ranking dos alunos que mais se sentem apoiados pelos colegas de turma. Mais de 80% dos rapazes (83%) e das raparigas (81%) com 15 anos consideram os colegas com quem têm aulas “simpáticos e prestáveis”. A média dos 42 países é bem mais baixa, 64% para elas, 66% para eles.

São boas notícias uma vez que “a experiência que se tem ao nível do apoio social é central para o bem-estar da criança e do adolescente”, lê-se no relatório da OMS. Os jovens recebem suporte de várias fontes, como os pais, a família, pares, colegas de turma e professores sendo que existe um benefício associado a cada grupo específico.”

As crianças passam mais tempo na escola à medida que crescem, lembra a OMS. Atitudes e perceções positivas em contexto escolar são importantes para o seu desenvolvimento e saúde. Por isso, a OMS insiste em enfatiza o papel da escola como cenário influenciador de comportamentos saudáveis.

“Alunos portugueses são dos que mais se sentem stressados com a escola” lê-se no título de um artigo de Andreia Sanches no Público de 2.5.12. Um título forte, que nos faz questionar, cada vez mais, o sistema educativo atual, e as reformas duvidosas que se estão a fazer. A notícia é baseada num estudo internacional (HBSC) sobre o comportamento na saúde das crianças e adolescentes, que reúne dados de 200 mil jovens de 40 países da Europa, EUA, Canadá e Israel. Um dos objetivos deste trabalho será, através da análise dos resultados, conseguir equilibrar eventuais desigualdades precocemente, para que os jovens tenham oportunidade de gozar de saúde e bem-estar no presente e na idade adulta. Margarida Matos esclarece, por exemplo, que não sabe ao certo se de facto os jovens têm um excesso de peso tão dramático (ficamos em 2º lugar, mesmo atrás dos EUA!) como o estudo indica, ou se tais valores se devem às dificuldades que os jovens portugueses revelam em preencher os inquéritos, como por exemplo em colocar a sua altura e o seu peso corretamente.

É preocupante. É... assustador?

E é igualmente alarmante os portugueses serem os jovens:

- a. Que sentem mais “stress” e ansiedade com os trabalhos da escola.
- b. Que praticam pouco exercício.
- c. Que apresentam mais excesso de peso.

Estará tudo interligado?

Será que o facto de estarem entre os que passam mais horas na escola, portanto com menos tempo para outro tipo de atividades e para se mexerem, não estará diretamente relacionado?

Chegamos assim à conclusão que os alunos portugueses estão no topo da tabela, com 76% das meninas e 55% dos meninos a sentirem-se pressionados pela escola. O que significa isto? Segundo Margarida Matos esta é uma conclusão que a impressiona, sobretudo por se estar a avolumar. Diz que “os alunos acham que não têm capacidade, acham que a escola é um sítio onde são sistematicamente confrontados com a sua incompetência e não percebo: que escola é esta que tem intervalos de que eles gostam e **aulas que os fazem sentir stressados?**”.

Ainda adianta que “os nossos adolescentes são dos que mais têm a percepção de não serem bons alunos. Têm a ideia de que os professores não os acham competentes do ponto de vista escolar”.

Temos, portanto, um estudo recente que nos diz **termos os alunos mais stressados de entre 40 países**. E temos um governo que toma medidas como a introdução de mais exames, a escola a tempo inteiro, reforços de aprendizagem, etc... Margarida Gaspar sublinha que este tipo de intervenções obviamente fará aumentar “os níveis de stress”.

É neste sistema de ensino, neste dia a dia, que queremos ver os nossos filhos, as nossas crianças e os futuros adultos?

Será que aumentar o tempo de permanência na escola com reforços de aprendizagem (mais do mesmo) é a melhor solução?

Ou será que tanto as crianças como os professores precisam de ferramentas que os permitam lidar e reduzir o stress e ansiedade, enquanto fortalecem as suas capacidades pessoais para aprender, realizar escolhas positivas e alcançar os seus sonhos? Os professores (escolas) precisam investir em ferramentas eficazes e fundamentadas em factos (dados empíricos reforçados por fundamentação científica), que permitam aliviar o stress crónico dos seus estudantes.

Stress, o grande vilão:

Ao lado da ansiedade, o stress é o grande vilão do século XXI. A OMS denominou o presente século como o do “technostress” e definiu o stress como a epidemia número um do nosso tempo.

O ritmo alucinante de mudanças, a necessidade de adaptação constante a situações novas, a convivência com pressões externas e internas de todos os tipos, a nossa **falta de competência emocional para os enfrentar**, faz com que o nosso organismo sofra alterações físicas e psicológicas que perturbam o seu equilíbrio e que, se prolongadas, podem levar a doenças com prejuízo da qualidade de vida e do trabalho.

Para Adelaide Telles, psicóloga dos Serviços de Ação Social da Universidade do Porto, a principal razão que leva os alunos a recorrer aos serviços de apoio é a dificuldade em lidar com a ansiedade, particularmente nos exames, acrescentando que “por vezes, a ansiedade leva a situações de depressão, isolamento e desistências.”

Mélanie Tavares é psicóloga e coordenadora da Mediação Escolar do Instituto de Apoio à Criança. Convive de perto com a ansiedade escolar que diz ser “bastante frequente e não escolhe idades.” **Cada vez mais cedo as crianças apresentam sintomas de ansiedade porque também cada vez mais cedo são expostas a situações de avaliação.**

De acordo com a Ordem dos Psicólogos, não existem dados concretos sobre o stress na escola, mas numa compilação de dados de estudos portugueses e internacionais revelam que os jovens que experienciam ansiedade na infância têm 3,5 vezes mais probabilidade de sofrer de **depressão** ou **perturbações da ansiedade** na idade adulta. Os mesmos estudos alertam para o aumento das doenças psicológicas, concluindo que numa turma de 30 alunos existem cerca de seis crianças com problemas de saúde psicológica.

Psicóloga de crianças e adolescentes, Catarina Policarpo explica que atualmente “há uma grande competitividade entre os jovens que começa no 1.º ciclo, há pressão para o sucesso por parte da escola, dos pais, de todo o meio envolvente e há pressão que os jovens colocam sobre si próprios. Quem não é bem-sucedido, não é bem visto pelos pares e pode até ser rejeitado, e isto é muito stressante.”

A psicóloga Joana do Carmo explica o fenómeno da ansiedade: “a criança tem uma determinada perceção da tarefa que lhe é proposta [como um momento importante de avaliação] e compara o grau de dificuldade desta com a perceção que tem das suas capacidades, daí podendo resultar uma discrepância que quanto mais acentuada, mais ansiedade provoca.”

O meio envolvente contribui para a perceção da dificuldade da tarefa e para a auto perceção da criança ou jovem. Pais, professores e psicólogos concordam que os exames têm uma dimensão exagerada. “Os órgãos de comunicação social e os pais exacerbam a situação dos exames, que já tem muita carga dos professores. Os pais não transmitem segurança, fazem pressão e muitas vezes numa base de ameaça”, lamenta Joana do Carmo.

Os pais tendem a projetar nos filhos as suas expectativas e idealizações, muitas vezes inconscientemente, outras não. A psicóloga Mélanie Tavares recorda o caso de uma criança de um colégio, de uma família aparentemente estruturada, a quem os pais bateram com violência por ter um “bom” e não um “excelente”.

Existem também casos em que são os jovens que colocam uma grande pressão sobre si próprios. Mélanie Tavares refere, como exemplo, uma criança que desenvolveu uma úlcera no estômago porque exigia muito dela. A psicóloga explica que com elevados níveis de ansiedade “uma pessoa pode descompensar e isso leva a doenças psicológicas.”

São casos muito pontuais, mas preocupantes, de acordo com o psicólogo Nuno Sousa. Há alunos que veem o sucesso escolar como a única característica boa e quando falham a vida deixa de fazer sentido. “Fazem de uma falha o falhanço da vida”, explica. Dá como exemplo uma aluna que sentia que o elemento de ligação com os pais era o sucesso escolar. Quando falhou, começou a descompensar e “a mistura de tristeza com a revolta foi o ponto de partida para uma tentativa de suicídio.”

No entanto, Victor Coelho, membro da direção da Ordem dos Psicólogos, afirma que níveis de ansiedade e de stress, com conta e medida, podem funcionar como protetores e motivadores. O importante, mas também difícil, é encontrar o ponto de equilíbrio: “É preciso dotar crianças de capacidades para lidar com situações de stress.”

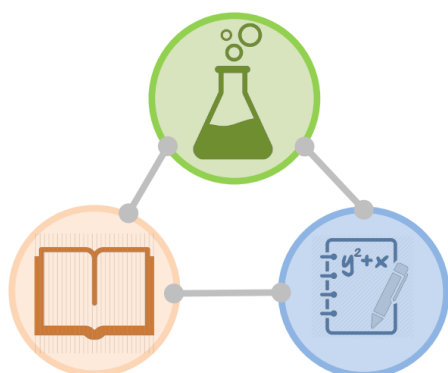
Texto adaptado de um artigo “Ansiedade escolar prejudica desempenho e saúde de cada vez mais crianças”
escrito por Ana Bárbara Matos.

3 - INCLUD-ED

3.1 - INCLUD-ED e as ações Educativas de Sucesso:

3.1.1 - Prioridades do PISA (Domínios de Avaliação):

Domínios de Avaliação (OCDE, 2016):



Novo em 2015:

RESOLUÇÃO COLABORATIVA DE PROBLEMAS

«Capacidade de um indivíduo para trabalhar com duas ou mais pessoas para tentar resolver um problema».

Domínios de Avaliação (OCDE, 2016):

LITERACIA CIENTÍFICA	LITERACIA LEITURA	LITERACIA MATEMÁTICA
<p>«Capacidade de um indivíduo para se envolver em questões sobre ciência e compreender ideias científicas, como um cidadão reflexivo, sendo capaz de participar num discurso racional sobre ciência e tecnologia».</p>	<p>«Capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade».</p>	<p>«Capacidade de um indivíduo formular, aplicar e interpretar a matemática em contextos diversos e formular juízos e decisões fundamentadamente, como cidadão participativo, empenhado e reflexivo».</p>
Formular • Aplicar • Interpretar	Localizar • Interpretar • Avaliar	Explicar • Avaliar • Interpretar

Portugal fez parte do grupo de 43 países e economia que iniciaram o projeto PISA em 2000. Nessa edição, Portugal ficou posicionado na antepenúltima posição, entre os membros da OCDE, na **literacia de leitura** e na **literacia científica**, com 470 e 459 Pontos,

respetivamente. Em **literacia matemática** a média de Portugal (454 pontos) colocava o país a quatro lugares da base da escala ordenada dos países membros da OCDE significativamente abaixo da média destes países em todos os domínios do teste. Desde então, Portugal conseguiu evoluir positivamente em todos os **domínios do PISA**, registando subidas significativas entre 2000 e 2003, entre 2006 e 2009 e finalmente entre 2012 e 2015. A evolução média **da literacia científica** foi de 2,8 pontos/ano; para a **literacia da leitura** a evolução média foi de 1.8 pontos/ano; para a **literacia matemática** esta evolução foi de 2.6 pontos/ano. Em 2012, Portugal alcançou pontuações que colocaram os nossos alunos a uma distância da média dos alunos da OCDE estatisticamente não significativa (excetuando a *literacia científica*). Pela primeira vez, em 2015, os alunos de Portugal obtiveram pontuações médias significativamente superiores às médias dos alunos da OCDE em **literacia científica** (oito pontos) e em **literacia de leitura** (cinco pontos). Em **literacia matemática** a diferença foi de dois pontos, embora não seja estatisticamente significativa. Os subcapítulos 3.1 – para literacia científica, 3.2 – para literacia de leitura e 3.3 – para literacia matemática descrevem em detalhe o resultado obtido pelos alunos de Portugal no PISA 2015, contextualizando a sua evolução e enfatizando as diferenças regionais por unidade territoriais de nível III (NUTS III).

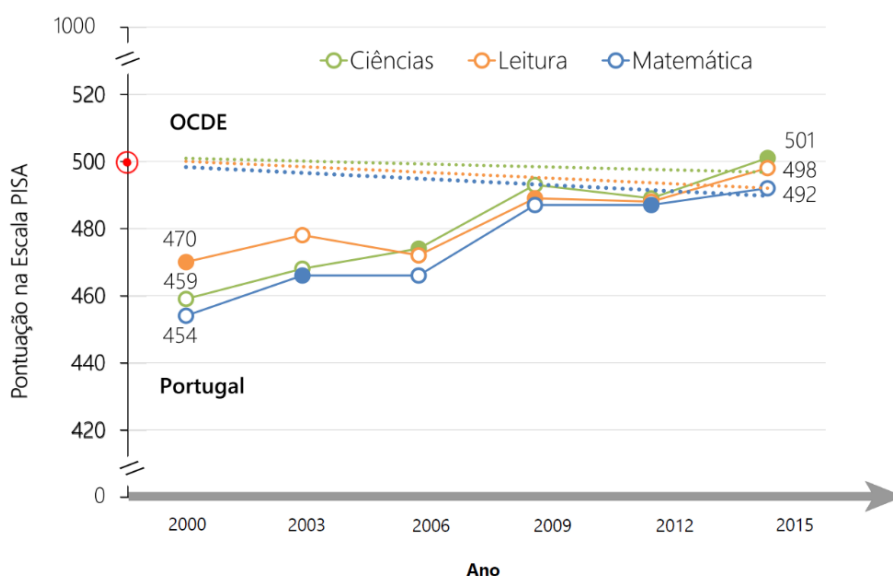
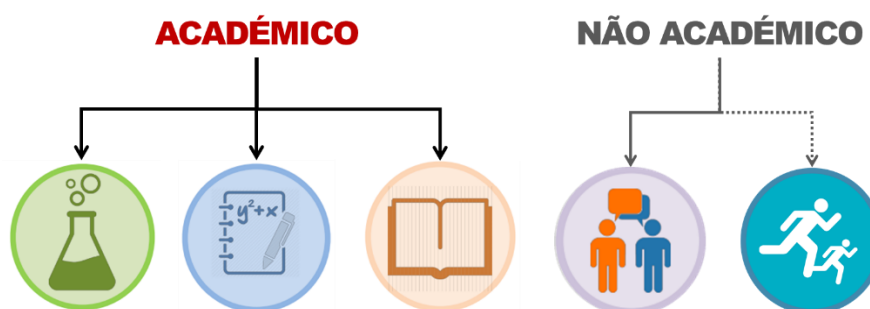


Figura: evolução das pontuações médias nos domínios do PISA em Portugal face às médias da OCDE. Os símbolos a cheio indicam os anos em que o domínio foi domínio principal.

Fonte: IAVE, a partir de OCDE (2000 – 2015) *Programme for International Student Assessment – PISA*.



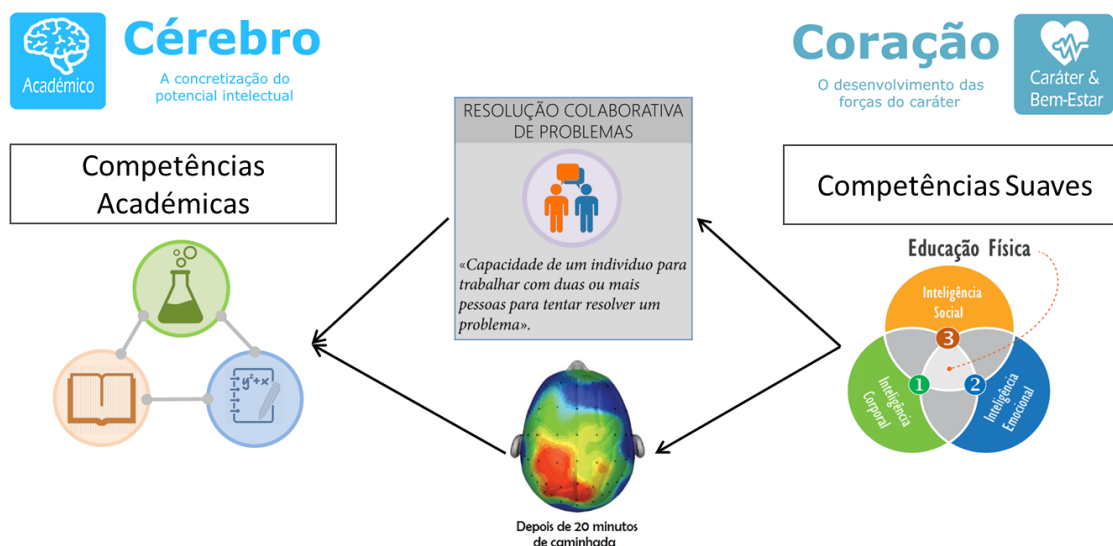
Programme for International Student Assessment ...

Domínios de Avaliação (OCDE, 2016):

Levantam-se de imediato algumas questões?

- 1) Porque é que os domínios de avaliação do PISA apenas contemplam a **literacia da leitura**, **literacia científica** e **literacia matemática**? Porque excluem a **Literacia Física/Motora** e a **Literacia Emocional**, já para não falar de outras literacias (Inteligências Múltiplas)?
- 2) Qual seria a pontuação de Portugal comparativamente aos restantes 43 países no domínio da **Literacia Física/Motora** e **Literacia Emocional**?
- 3) Qual teria sido a sua evolução nestas duas literacias (Física/Motora e Emocional), comparativamente às restantes?
- 4) Qual é o contributo da Educação Física para a melhoria da **Resolução Colaborativa de Problemas**? Será que a Educação Física, apesar do seu programa referir a cooperação como uma competência importante e transversal às diferentes áreas [“Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, (...) | Jogos Desportivos Coletivos: “Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo (...)”], desenvolve esta competência?
- 5) Qual seria o contributo da Educação Física para a **Literacia Emocional e Social** (3º e 4º pilares da Educação da UNESCO) e a sua relação com as Competências DITAS Académicas?

Educação Física Contribui para o Sucesso do Indivíduo



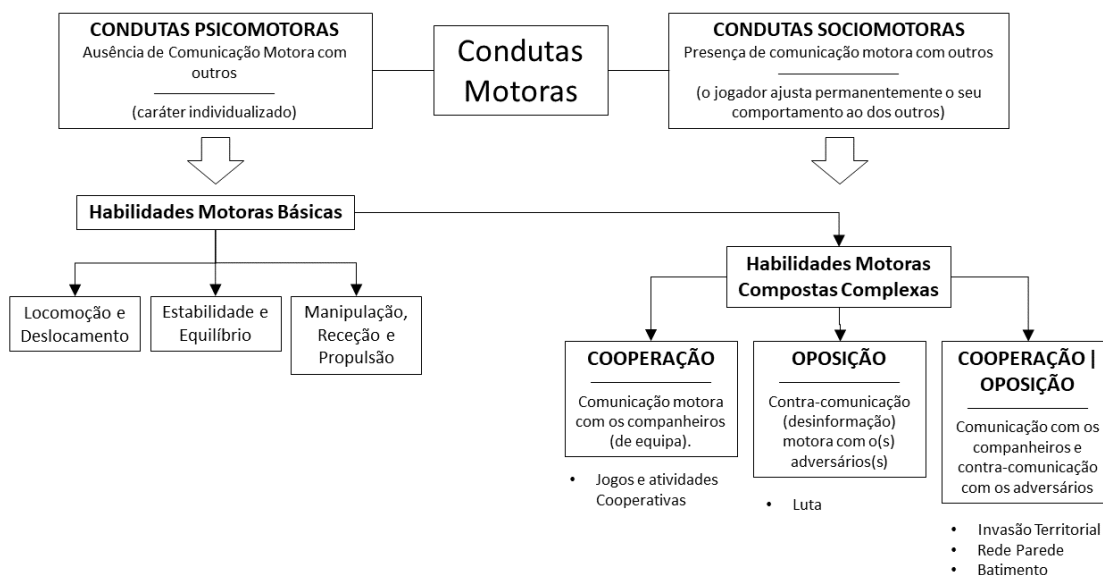
João Jorge: a Educação Física é uma disciplina com características únicas no contexto da formação dos alunos na escola e distingue-se de todas as outras pela sua dimensão formativa. Nem o meu valor como profissional, nem o valor da disciplina ficam diminuídos pelo facto da disciplina não contar para a média do ensino secundário (paridade com as disciplinas ditas académicas). A divisão das áreas curriculares em “académico” e “Não académico” não passa de um construto, uma convenção.

3.1.2 - O que é a literacia Física/motora?

A alfabetização física (Literacia Física) é o alicerce da educação física e não é um programa, mas o resultado de qualquer modelo organizado e coerente de educação física, que pode ser alcançado com maior facilidade, caso os alunos encontrem as condições e oportunidades adequadas para concretizar o seu potencial individual.

O EFQ deve permitir que as crianças e os jovens se tornem fisicamente alfabetizados/literados durante todo o percurso educativo. As habilidades motoras básicas ou fundamentais são um aspeto vital da alfabetização física e, também, para o desenvolvimento de cidadãos saudáveis, capazes e ativos.

Considerando a importância da EFQ para o desenvolvimento humano, as políticas educativas devem enfatizar isso, apoiando a alfabetização/literacia física através de programas de educação desde o primeiro ciclo, incentivando a atividade física todos os dias, como correr, pular, escalar, dançar e saltar.



A promoção da Alfabetização/Literacia Física deve continuar a ser uma característica fundamental de qualquer currículo de educação física ao longo do ensino primário até ao secundário.

3.1.3 - Qual é o perfil de uma pessoa Fisicamente Alfabetizada/Literada?

- Pessoas fisicamente alfabetizadas/literadas (FA/L) demonstram uma boa agilidade, coordenação e controle corporal, podem responder às exigências de um ambiente em permanente mudança e mostram flexibilidade adaptativa.
- Relacionam-se bem com outros, demonstrando sensibilidade na **comunicação verbal e não verbal** e desenvolvem **relações empáticas**. O indivíduo FA/L está receptivo e confiante para descobrir e experimentar novas atividades e mostra-se disponível relativamente às opiniões, experiência e orientações de terceiros.
- Desenvolve a autonomia e auto-regulação para escolher e evoluir de acordo com o seu projeto e potencial pessoal.
- O indivíduo apreciará o valor intrínseco da educação física (exercício físico), bem como o seu contributo para a saúde e o bem-estar. Ao longo da sua vida estará consciente de que a prática de exercício físico é uma vantagem e mostrar-se-á apto para escolher um estilo de vida ativo e saudável.

3.1.4 - Comunidades de Aprendizagem, por uma educação de qualidade:

A proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, como forma de encontrar transformações na escola e através da escola, para que ela evolua para uma escola para todos.

A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes fases:

1) O PROCESSO DE ADESÃO:

1. **Fase 1 - Sensibilização:** é o momento de realizar uma reflexão profunda sobre as práticas que dão mais resultado. Realiza-se uma análise detalhada das condições atuais da escola – identificar os pontos fortes e fracos para determinar as ações necessárias para a inclusão social e o sucesso académico.
2. **Fase 2 - Tomada de decisão:** tomada da decisão definitiva relativamente à transformação em uma Comunidade de Aprendizagem. É uma decisão que exige diálogo constante com toda a comunidade envolvida, consenso e o compromisso de todos.
3. **Fase 3 - Sonho:** *a voz de todos os atores educativos da escola e comunidade são escutados e criam o projeto de transformação a partir daquilo que cada grupo deseja para a educação das suas crianças, jovens e para si. Todos sonham com a escola que desejam para o futuro. É um processo apaixonante e criativo, que cada*

escola realiza e representa de maneira diferente. Um momento importante, porque pressupõe o início da transformação.

4. **Fase 4 - Seleção de prioridades:** é quando se decidem quais são as prioridades mais urgentes, os sonhos mais relevantes e partilhados por toda a comunidade. Esta fase acontece através de uma reflexão sobre a realidade social da escola e seu contexto social: quais são os recursos que existem à disposição?
5. **Fase 5 – Planeamento:** é o momento de delinear o caminho a percorrer entre a realidade e o sonho. Também de formar as **comissões mistas de trabalho** que tornarão isto possível através da implementação das **Ações Educativas de Êxito**. Tudo a partir de uma assembleia da qual devem participar pessoas e representantes de toda a comunidade.

II) O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO:

6. **Fase 6 – Investigação:**
7. **Fase 7 – Formação:**
8. **Fase 8 – Avaliação:**

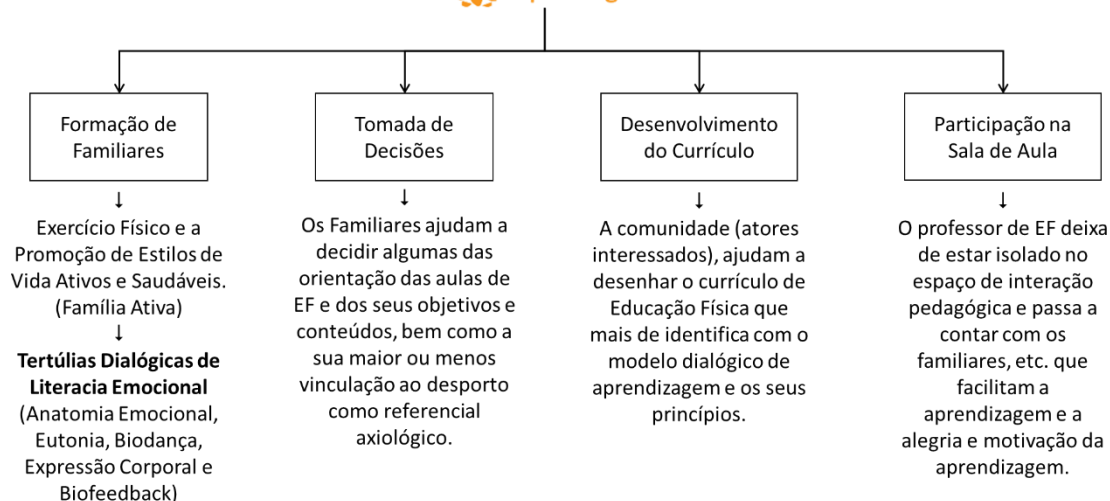
Todas estas etapas dão prioridade à participação democrática deliberativa por parte de todos os seus parceiros interessados na construção de uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças que responda às necessidades da sociedade atual:

- a) Professores.
- b) Alunos.
- c) Direção.
- d) Funcionários.
- e) Familiares.
- f) Pessoas do contexto social.
- g) Outros.

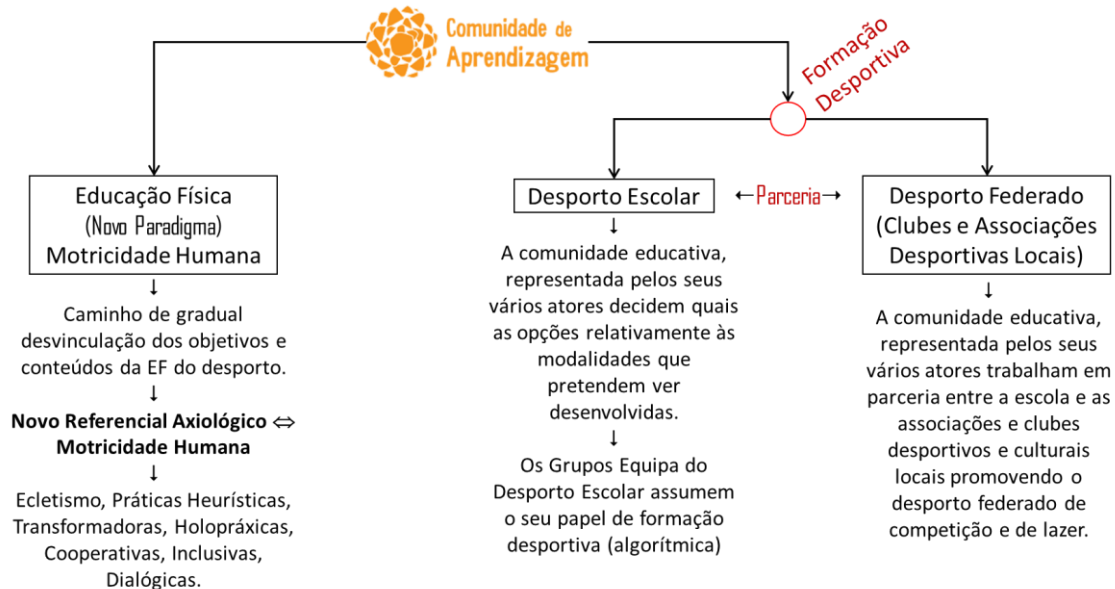
Com base nos dados da investigação INCLUD-ED (CREA, 2012), ficou claro que a participação educativa dos familiares e da comunidade são fatores chave para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e que contribuem para a coesão social entre as pessoas que se encontram na escola e no seu envolvimento periférico. Segundo os investigadores, são 4 as formas de participação educativa que contribuem para esse objetivo:

- 1) A formação dos familiares e outras pessoas da comunidade no próprio espaço da escola.
- 2) A participação na tomada de decisões em relação à vida e às práticas desenvolvidas na escola.
- 3) A participação e envolvimento no processo de desenvolvimento do currículo e avaliação dos processos de aprendizagem.
- 4) A participação direta em espaços de aprendizagem dos alunos, como por exemplo, em atividades de sala de aula.

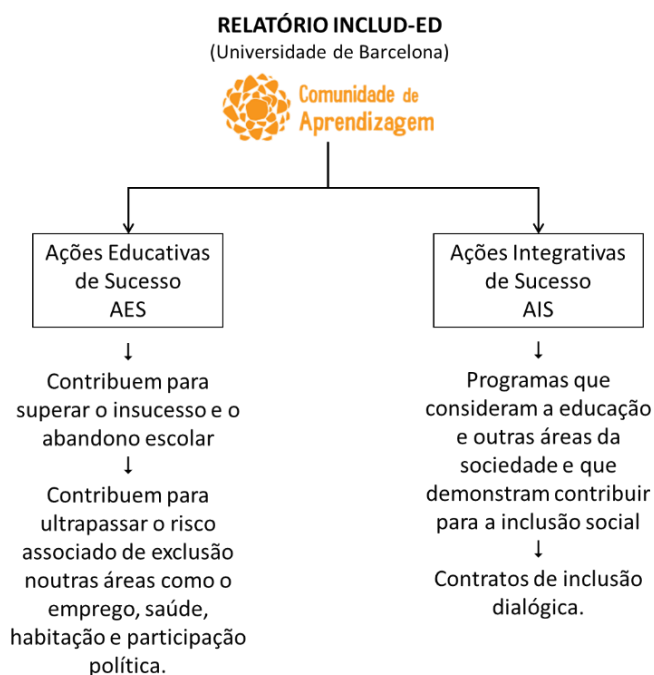
PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA dos FAMILIARES
(Participação da Educação Física)



EDUCAÇÃO FÍSICA
(Aprendizagem Dialógica)



3.1.5 - Ações Educativas de Sucesso (AES):



O projeto de investigação INCLUD-ED estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação (2006-2011) desenvolvido pela Universidade de Barcelona e co-financiado pela Comissão Europeia dentro do *Programa Sixth Framework* (2002-2006), ajudou a compreender quais as **Ações Educativas de Sucesso** (AES) que permitem às escolas fazer a diferença em termos de resultados académicos.

Os resultados do INCLUD-ED abrangem ações de educação e da educação em combinação com outras áreas sociais, que contribuem para prevenir e superar a exclusão social, com foco particular em cinco grupos vulneráveis:

- a) Migrantes.
- b) Minorias culturais.
- c) Mulheres.
- d) Jovens e pessoas portadoras de deficiências.

Muitos estudos já investigaram e descreveram as causas de exclusão social e educacional de grupos vulneráveis. Portanto, o objetivo deste projeto de investigação não está em explicar a sua exclusão, mas sim em identificar as ações que superam as barreiras existentes com êxito e promovem a inclusão desses grupos. A identificação de Ações Educativas de Sucesso (AES) foi uma das maiores contribuições deste projeto. Os investigadores analisaram sistemas, teorias e resultados educativos, contrastando-os com o estudo de escolas bem-sucedidas em toda a Europa, algumas das quais envolvendo a participação e empoderamento dos familiares e comunidade. O projeto define AES como as ações que contribuem para o êxito na escola (conforme refletido no progresso dos alunos

em termos de rendimento escolar) e na convivência. Todas as escolas estudadas pelo projeto envolviam as crianças e as suas famílias.

As AES conduzem à eficiência e equidade, isto é, permitem que as escolas alcancem bons resultados académicos para todos os alunos, especialmente aqueles com maior risco de exclusão social. As AES foram identificadas em escolas localizadas em contextos de baixo estatuto socio-económico, que incluem alunos de famílias migrantes e/ou minorias. Numa das escolas estudadas, por exemplo, no período entre 2001 e 2007, a percentagem de alunos que alcançaram competências básicas em compreensão de leitura subiu de 17% para 85%; no mesmo período o número de alunos de origem migrante aumentou de 12% para 46%. Estes resultados fazem com que seja possível superar premissas de longa data que explicam os resultados de uma determinada escola com base na composição do corpo docente. O INCLUD-ED demonstra que não são as características dos alunos, ou das suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados que obtêm, mas sim as ações que estão a ser implementadas.

O **INCLUD-ED** identificou 2 grupos principais de AES:

- 1) O primeiro grupo é composto de ações de inclusão, que se baseiam em abordagens específicas ao agrupamento de alunos e à alocação de recursos humanos.
- 2) O segundo refere-se a tipos bem-sucedidos de participação dos familiares e da comunidade nas escolas, que promovem o êxito da escola.

Obviamente que um dos aspetos essenciais que caracterizam estes projetos de investigação relaciona-se, na minha perspetiva, com uma preocupação fundamental e principalmente orientada para a sala de aula e as competências de domínio linguístico, cálculo, etc... . Embora possamos, tal como irei fazer, extrapolar e transferir os resultados e aspetos das AES para o campo da motricidade Humana (Educação Física nos espaços de atividade física).

A pesquisa INCLUD-ED identificou e esclareceu três formas diferentes de **organização da sala de aula**, em termos do agrupamento de alunos e da organização de recursos humanos:

- a) Mistos.
- b) Homogéneo.
- c) Inclusão.

Mistos:

A organização tradicional do ensino, designado por misto, o professor não conseguia responder à diversidade encontrada na sala de aula. Prevalece neste modelo o Mito da Média onde o professor procura ensinar a muitos como se fossem um só.

Homogéneos:

Define-se como a disponibilização de variações no currículo adaptados a grupos de alunos, com base nas suas habilidades. Esta prática iniciou-se como resposta à sala de aula tradicional, em que um único professor fica encarregue de vários alunos que geralmente manifestam diversidade no seu nível de rendimento, proficiência linguística, origem cultural, e outras características. Para dar resposta a diferentes alunos, as escolas iniciaram a implementação de agrupamentos homogéneos, separando os alunos “diferentes” de acordo com as suas habilidades ou colocando-os em grupos especiais fora da sala de aula, com professores adicionais. Assim, estes professores adicionais (de apoio) ensinam grupos homogéneos de alunos com base no seu nível de habilidades. Tanto o agrupamento homogéneo como o misto levam à exclusão social. A investigação provou que o **agrupamento homogéneo** não contribui para o sucesso escolar, aumentando as diferenças de desempenho entre os alunos, não melhorando o seu desempenho geral. Os alunos de alto desempenho podem beneficiar do agrupamento homogéneo ou, por outro lado, a prática pode não ter nenhum efeito sobre o seu desempenho e rendimento. Por outro lado, os alunos com fraco aproveitamento aprendem menos porque passam menos tempo em atividades educativas, devido ao material e conteúdos menos desafiadores e da qualidade mais baixa e ritmo mais lento da instrução. Também reduz a oportunidade de aprendizagem porque reduz o efeito dos pares (peer effect), que alunos de maior habilidade têm sobre os seus colegas de classe com habilidade menor. Também reduz as expectativas dos alunos nos grupos de menor habilidade e tende a minar a sua auto-estima académica e o seu sentimento de competência. Por último, limita as oportunidades de mobilidade ascendente entre os níveis e o grau de satisfação dos alunos com a sua colocação nos níveis. É mais provável que crianças pertencentes a grupos vulneráveis sejam colocadas em grupos de aproveitamento mais fraco e isso contribui para a segregação, categorização, estigmatização e estratificação social. O mesmo vale para crianças portadoras de deficiências, cujos níveis de rendimento podem cair ainda mais.

Pesquisas internacionais recentes, como o **PISA**, contribuíram com mais evidências para este corpo de conhecimentos. A análise feita pelo projeto de reformas educativas na Europa levou a criar uma classificação que inclui **4 tipos diferentes de agrupamentos homogéneos**. Todos envolvem adaptar o currículo aos conhecimentos ou nível de aproveitamento prévio dos alunos, separando-os de acordo com as suas habilidades:

- 1) **Organização das atividades de sala de aula de acordo com o nível de habilidade:** são criados grupos de rendimento maior ou menor dentro da sala de aula, ou em salas de aula diferentes. Normalmente esses grupos são implementados nas matérias instrumentais obrigatórias (ex: matemática e leitura), e podem promover maior êxito escolar, mas também podem afetar especialmente os grupos vulneráveis.
- 2) **Grupos de recuperação e apoio segregado:** oferece-se apoio adicional a alunos com necessidades específicas, segregando-os da sala de aula normal durante o horário escolar. Muitas vezes, este tipo de apoio é fornecido para alunos com deficiência, alunos migrantes, alunos pertencentes a minorias culturais, e aqueles com rendimento abaixo dos seus pares.

- 3) **Currículo individualizado excludente:** o currículo é adaptado ao nível de um determinado aluno ou grupo, diminuindo o padrão a ser alcançado numa ou várias matérias.
- 4) **Currículo em escolha excludente:** a escola oferece uma escolha de matérias curriculares que leva a oportunidades acadêmicas e sociais futuras desiguais.

A organização da aula de **Educação Física** recorre aos dois modelos anteriores, o misto e o homogêneo. No caso da organização onde o professor divide os alunos em 3 grupos dentro da sala de aula, nível introdutório (fundamentos), elementar (mestria) e avançado (superior), recorrendo a variações no currículo, adaptadas aos grupos de alunos, com base no domínio das suas condutas/habilidades *psicomotoras* e *sociomotoras*.

Inclusão:

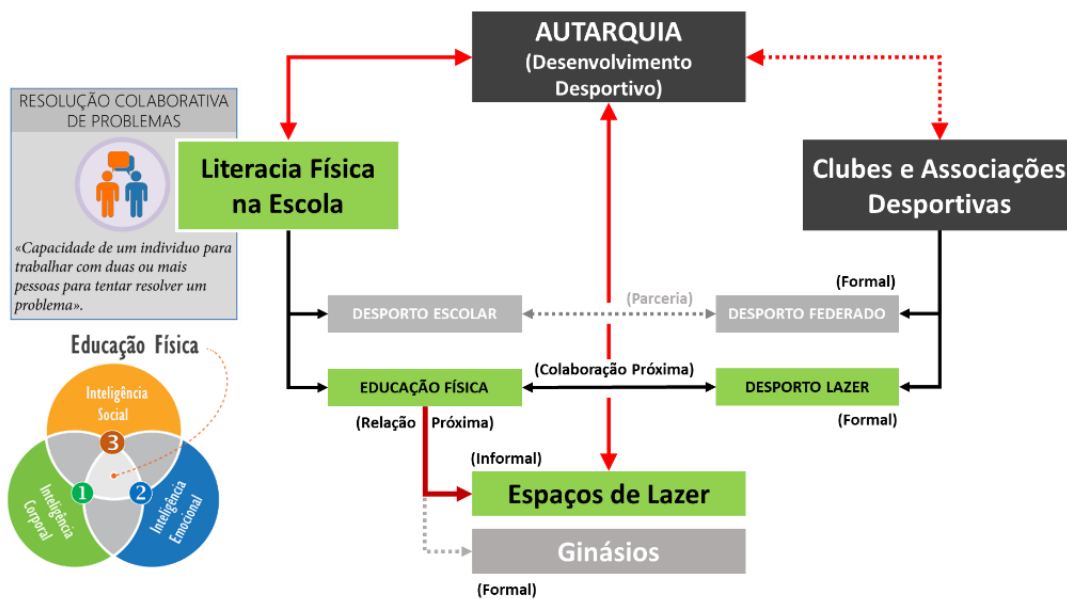
Tal como o modelo de organização misto, a inclusão envolve **agrupamentos heterogêneos** e não separa os alunos de acordo com a sua habilidade ou desempenho escolar. No entanto, é diferente do misto porque responde à diversidade encontrada no corpo discente através de ações inclusivas particulares, que procuram apoiar a aprendizagem dos alunos com fraco aproveitamento, em grande parte utilizando os recursos humanos existentes. A literatura académica destaca os efeitos positivos de trabalhar em grupos heterogêneos que contribui para melhorar os resultados dos alunos e para reduzir as diferenças entre níveis de aproveitamento em diversas salas de aula. Também indicam que os alunos com fraco aproveitamento beneficiam do ritmo de instrução utilizado para alunos com melhor desempenho, demonstrando resultados positivos em salas de aula que se organizam em função da **aprendizagem cooperativa**. As ações de inclusão promovem a auto-estima, respeito mútuo, solidariedade e aceitação da diversidade (em termos de deficiências, cultura, género e nível de aproveitamento), para além de desenvolver a colaboração e o altruísmo. De acordo com a literatura, práticas de inclusão levam a ajuda entre pares porque aumentam a interação, apoio de voluntários e familiares na sala de aula, considerando as inteligências culturais ou aprendizagem dialógica, apoio adicional na sala de aula, a extensão do tempo de aprendizagem para os alunos com fraco aproveitamento, além de elevar as expectativas e a designação de papéis, competências e responsabilidades. Também é importante manter os mesmos padrões para todos os alunos ao promover trabalhos interativos. Todas estas estratégias inclusivas são implementadas em agrupamentos heterogêneos. Em particular, quando as salas de aulas têm a organização adequada e os recursos necessários, os alunos com deficiências têm um melhor desempenho académico e um melhor autoconceito em comparação com os alunos de salas de aula segregadas. Além disso, os alunos com deficiências têm mais oportunidades de interagir em grupo heterogêneos, de receber mais apoio e de desenvolver melhor as suas habilidades sociais e relacionais. Como resultado, estão melhor preparados para serem mais independentes no futuro. Além disso, a inclusão de alunos com deficiências traz efeitos positivos para o desempenho dos seus pares, o que oferece novas oportunidades de aprendizagem.

AES (Ações Educativas de Sucesso) inclusivas: duas características de AES inclusivas que ajudam a alcançar o objetivo de êxito escolar para todos os alunos:

- a) Criação de **grupos heterogêneos** que incluem alunos de todos os níveis de rendimento.
- b) **Reorganização de recursos humanos** para atender a todos os alunos dentro da mesma sala de aula. As escolas estudadas não melhoraram os seus resultados porque receberam mais recursos, mas sim porque os organizaram de forma mais eficiente. Os mesmos recursos podem ser utilizados para separar alunos de acordo com o seu nível de aprendizagem ou para incluir todos eles nas salas de aula normais.

O INCLUD-ED classificou estas **práticas inclusivas** segundo 3 tipos diferentes:

TIPOS DE INCLUSÃO	DESCRIÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA
Salas de aulas heterogêneas com recursos realocados (reorganização dos recursos):	<p>Consiste na provisão de mais apoio através da realocação de recursos humanos em salas de aula normais com alunos diversos. Na maior parte dos casos este <i>apoio é suprido pelo corpo docente</i>, embora familiares e membros da comunidade também possam trabalhar de maneira voluntária na sala de aula.</p> <p>Na maioria dos casos, o apoio humano realocado é direcionado a grupos específicos de alunos, como aqueles que necessitam de educação especial, alunos imigrantes, membros de minorias, e aqueles que têm dificuldades relacionadas com o idioma. Este apoio permite que os alunos permaneçam na sala de aula normal.</p>	<p>Estes familiares e membros da comunidade podem participar nas aulas de Educação Física de forma voluntária ajudando os alunos que não se sentem tão motivados para as atividades motoras.</p> <p>Este apoio também pode ser utilizado para ajudar os alunos que possam manifestar dispraxias, dificuldades de integração e/ou relação. Ao contrário da expressão escrita e verbal a linguagem motora é universal e os mesmos jogos (desportivos) são transversais a todas as culturas e povos.</p> <p>O convívio no contexto do jogo é uma estratégia muito significativa de inclusão.</p>
Aumento do tempo de aprendizagem:	<p>A provisão de mais tempo para a aprendizagem ou atividades académicas adicionais é mais comum para alunos que moram em áreas vulneráveis ou que vêm de grupos minoritários.</p> <p>Pode traduzir-se em várias abordagens: oferecer um dia escolar mais comprido, prover ajuda para alunos e famílias através de apoio familiar ou aulas particulares na escola ou em casa e oferecer atividades educativas durante as férias e depois do horário escolar durante o ano letivo.</p>	<p>As atividades físicas são muito importantes na formação dos jovens, tanto no desenvolvimento de competências motoras como de ocupação dos tempos livres na perspetiva informal e de lazer.</p> <p>Pode traduzir-se em várias abordagens: oferecer atividades educativas durante as férias e depois do horário escolar durante o ano letivo em articulação e <i>parceria com as associações e clubes</i> desportivos da localidade (Desporto Escolar). Por outro lado, a criação de parques de Skate, de BMX, Parkour, quintais desportivos e Parques de Aventura (na natureza), em parceria com a autarquia aumentam as oportunidades de ocupação dos tempos livres de forma construtiva.</p>
Currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo):	<p>O currículo individualizado inclusivo não é orientado à redução da aprendizagem esperada do aluno. Ao invés disso, os métodos de ensino são adaptados para facilitar a aprendizagem do aluno.</p>	<p>O mesmo currículo individualizado pode ser facilitado aos alunos que apresentam dificuldades psicomotoras de compreensão e integração na leitura do jogo ou de relação com os seus pares. As aulas de Educação Física podem servir de laboratório experimental para reforçar determinados conteúdos de outras matérias como a física, matemática biologia, Programa de Promoção e Educação para a Saúde em meio Escolar.</p>



EDUCAÇÃO FÍSICA: A Educação Física pode e deve abordar a Cultura Física de uma forma a integrar a linguagem do desporto, sem vincular totalmente os seus objetivos e conteúdos ao desporto. O desporto e a formação desportiva nos seus aspetos técnicos, táticos e regulamentares deve ser uma responsabilidade do **desporto escolar**. A maior expressão de formação de uma Cultura Física multifacetada e eclética deve ser da responsabilidade da Educação Física. O Desporto Escolar, em parceria com os clubes desportivos locais deve assumir o seu papel na formação desportiva dos jovens numa perspetiva do rendimento físico sem uma obsessão excessiva com o mesmo. A **Educação Física** deve estar, quando muito, ligada ao desporto na sua dimensão do lazer, ao Fitness e Wellness praticados nos Ginásios e atividades físicas de lazer informais, porque uma formação de habilidades para a vida e participação em atividades físicas ao longo da vida faz-se sobretudo na dimensão do exercício físico e desporto de lazer. Por isso, os Programas não se devem confundir com uma iniciação à formação desportiva, mas com uma iniciação ao exercício físico e desporto de lazer e não necessariamente a uma excessiva preocupação com aspetos técnicos e táticos. A Educação Física deve ensinar os jovens a saber prescrever autonomamente o tipo de exercícios físicos em função dos gostos e motivações pessoais (Personal Training em Educação Física), a criar jogos diferentes (Game Designer) ou a alterar e misturar características de jogos já existentes (Jogos Geneticamente Modificados) para servir as necessidades de formação e satisfação pessoal.

A UNESCO sublinhou a necessidade urgente das escolas abordarem a inatividade física, melhorando as experiências de educação física dos jovens. Verifica-se paralelamente uma necessidade e preocupação crescente no sentido de se efetuarem investimentos nas escolas que facilitem a **melhoria da qualidade da intervenção dos professores de educação física** para que possam alcançar os mais altos níveis de desempenho. Porém, para mim, a qualidade na intervenção de um professor de EF não pode estar refém do modelo desportivo tal como acontece atualmente. Explorar o nosso potencial físico não equivale apenas à dimensão do rendimento, mas da consciência de si.

Uma das principais justificações para a existência de programas desportivos para a juventude e sobretudo pela inclusão do desporto nos currículos escolares, assenta na convicção de que a **prática desportiva** contribui para o desenvolvimento integral do jovem e como tal para a sua formação moral (valores). Vários autores têm-se debruçado sobre os possíveis valores positivos e negativos inerentes à prática desportiva. John O’Sullivan (2014), “Changing the Game”, página 14 refere que “o desporto juvenil serve outro propósito para lá do desenvolvimento da condição física (atleticismo), um objetivo muito mais importante que servirá os jovens ao longo das suas vidas. Os desportos (na sua opinião) são o meio perfeito para desenvolver o carácter e os valores fundamentais (nucleares), segundo

princípios sociais e éticos universalmente aceites. Estou a falar de compromisso, integridade, humildade, justiça, excelência e auto-controlo. Os desportos são um meio para ensinar aos jovens que a falha é uma parte da aprendizagem e que ultrapassar desafios é uma parte da vida. O desporto juvenil é um microcosmo de desafios, obstáculos e situações que as crianças têm de enfrentar através das suas vidas. São o local ideal para encontrar professores e treinadores duros (exigentes), situações difíceis, e acontecimentos que os desafiam para lá do seu controlo. São uma grande ferramenta educativa”.

Se me perguntarem se concordo com John O’Sullivan (2014), “Changing the Game”, na sua defesa do desporto como modelo de formação dos jovens no contexto escolar e mesmo social, obviamente que sinto muitas reservas. Tudo depende do tipo de sociedade que queremos construir, do tipo de "visões do Homem e do Mundo!".

O modelo desportivo competitivo de formação, serve quando queremos privilegiar na formação da crianças e jovens o culto do progresso e da organização do corpo como máquina humana de eficácia, rendimento e progresso. Tem sido essa perspetiva que tem vencido na formação dos clubes desportivos e para ilustrar o que digo cito alguns exemplos:

1º EXEMPLO – corpo máquina levado ao limite:

“Aos 20 anos, tenho osteoporose e nunca menstruei”. Como uma atleta britânica destruiu o seu corpo para ser campeã? Tudo indicava um futuro brilhante. Mas Bobby Clay não podia suspeitar que o que a fazia sentir-se invencível também a estava a destruir por dentro. "Só queria ser a melhor", desabafa a atleta britânica. De uma das grandes promessas do atletismo do Reino Unido, a jovem conta que passou a ser conhecida como "aquela menina". A obsessão pelo desporto levou a atleta a submeter-se, desde os 15 anos, a um regime de treinos tão duros que ultrapassou todos os limites físicos do seu corpo (<http://www.bbc.com/portuguese/geral-42569170>).

2º EXEMPLO – obsessão com o rendimento desportivo nas crianças:

Mark Hyman (2009), escreve no seu livro “Until it Hurts, America’s Obsession with Youth Sports and How it Harms Our Kids” (página 67), A Academia de Pediatria Americana está suficientemente preocupada ao ponto de emitir duas declarações sobre lesões de sobreutilização em 3 anos, a última em 2007. O Pediatra Joel Brenner afirma que “ouvimos frequentemente falar da epidemia da obesidade. No entanto, do outro lado do espectro, existe definitivamente um grupo de miúdos que estão demasiado ativos”. Em cada ano, mais de 3,5 milhões de crianças, com idade inferior a 15 anos, recorrem ao tratamento médico devido a lesões desportivas e quase metade devem-se apenas à sobre-utilização (sobrecarga de treino - ST). Nós estamos a destruir o desporto juvenil sem sequer produzir melhores atletas no processo. Mark Hayman mostra como é que os adultos estão a transformar o desporto juvenil numa empresa financeira de alta pressão. Pergunta, quando é que o desporto juvenil se transformou mais num trabalho do que numa brincadeira? John O’Sullivan (2014), no seu livro “Changing the Game”, afirma que o senso comum sabe que o desporto juvenil promove uma experiência positiva para as nossas crianças. Porém isto deixou de ser verdade afirma o autor. 70% das crianças desistem do desporto organizado com a idade de 13 anos. **O desporto juvenil tornou-se**

uma empresa centrada nos adultos, ultra-competitiva que se apoderou do “jogo” como forma de divertimento e convívio despreocupado.

O Comité Olímpico de Portugal (COP) no seu documento, “Valorizar e afirmar socialmente o desporto, um desígnio nacional”, afirma que “a evolução desportiva do país será sempre proporcional ao que for a evolução física e motora da sua população infanto-juvenil. E, neste ponto, a **escola** é um dos espaços privilegiados para o acesso dos jovens à prática do desporto. Ignorar, não apenas o que representa a escola, como escamotear o que é a sua responsabilidade social enquanto espaço privilegiado no acesso dos jovens à prática do desporto, significa desperdiçar um dos fatores críticos essenciais a uma política de promoção e desenvolvimento desportivo, mas também da criação de hábitos de vida ativos e saudáveis.

EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE: Modelo de Maturidade da Sala de Aula de Educação Física do Futuro, Século XXI.

QUALIDADE	★ 1 estrela	★★ 2 estrelas	★★★ 3 estrelas	★★★★ 4 estrelas	★★★★★ 5 estrelas
ORIENTAÇÃO	Comportamentalista (Drill – Padrão Motor)	Tecnicista (Drill – Padrão Motor)	Competência (Eficácia) (Drill – Padrão Motor)	Construtivista (Esquema Motor)	Dialógico (Esquema Motor)
MÉTODO/ESTILO ENSINO	Comando (Direct Instruction)	Tarefa (Direct Instruction)	Descoberta Guiada; Solução de Problemas (Convergente)	Solução de Problemas (Divergente) MTP	Individual (Divergente) MTP
	Estágio 1 e 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6
AUTONOMIA DO ALUNO e DES. MORAL	Punição e obediência; Hedonismo Instrumental	Moralidade do Bom garoto de aprovação	Orientação para a lei e ordem	Orientação para o contrato Social	Princípios Universais de Consciência
(Kholberg)	Heteronomia	Heteronomia	Heteronomia (Autonomia Relativa)	Autonomia	Autonomia
MATURIDADE	REPRODUZIR	AUTOMATIZAR	APERFEIÇOAR	EXPANDIR	CAPACITAR
RESULTADOS	Medíocres	Razoáveis	Bons	Muito-Bons	Excelentes
PARADIGMA (Referencial Axiológico)	Educação Física (Paradigma Cartesiano) Vinculação Total e Instrumental dos objetivos e conteúdos da EF relativamente ao Modelo Desportivo Homogeneidade (Caminhos convergentes, uniformidade)			Motricidade Humana (Paradigma Holístico). Independência dos objetivos e conteúdos de EF relativamente ao Modelo Desportivo. Heterogeneidade (Caminhos divergentes, diversidade)	

Legenda: MTP – Metodologia de Trabalho Por Projetos

3.1.6 - Epidemiologia: que atividades físicas são praticadas pelos adultos?

Num estudo efetuado por Samuel C. Dumich e colaboradores intitulado “Epidemiologia das atividades físicas praticadas no tempo de lazer por adultos do Sul do Brasil, onde foram entrevistados 3.136 indivíduos, dos quais 1.239 (40%) relataram praticar alguma atividade física de lazer. A grande maioria (91%) relatou praticar apenas uma atividade física. A modalidade mais praticada foi a caminhada, referida por 57% daqueles que estão envolvidos em alguma atividade. A seguir, as modalidades mais frequentes foram: futebol (14%), bicicleta (13%), musculação (8%) e ginástica (6%). A frequência semanal teve uma

mediana de 3 dias, enquanto a mediana da duração diária foi de 60 minutos. Mais de metade (56%) referiu que faz atividade física com uma intensidade moderada ou vigorosa. No entanto, apenas 30% atingiram a recomendação proposta para adultos e idosos. Quando considerado o tempo de prática, 53% praticam atividade física há mais de seis meses. O motivo mais comum foi por razões de saúde.

Conclusões: Menos da metade da população investigada pratica alguma atividade física no lazer. A modalidade mais comum para todos os grupos examinados foi caminhada. Diferenças no perfil demográfico e socioeconómico foram observadas conforme o tipo de atividade física.

Temos de refletir bastante relativamente ao tipo de jogos que privilegiamos numa comunidade de aprendizagem se queremos cumprir os nossos objetivos. Este estudo faz-nos questionar a oferta desportiva do Programa de Educação Física. Quais são as atividades que os jovens escolheriam para praticar se lhes fosse apresentada uma listagem de atividades desportivas e não desportivas? Será que escolheriam as matérias nucleares que o programa prescreve?

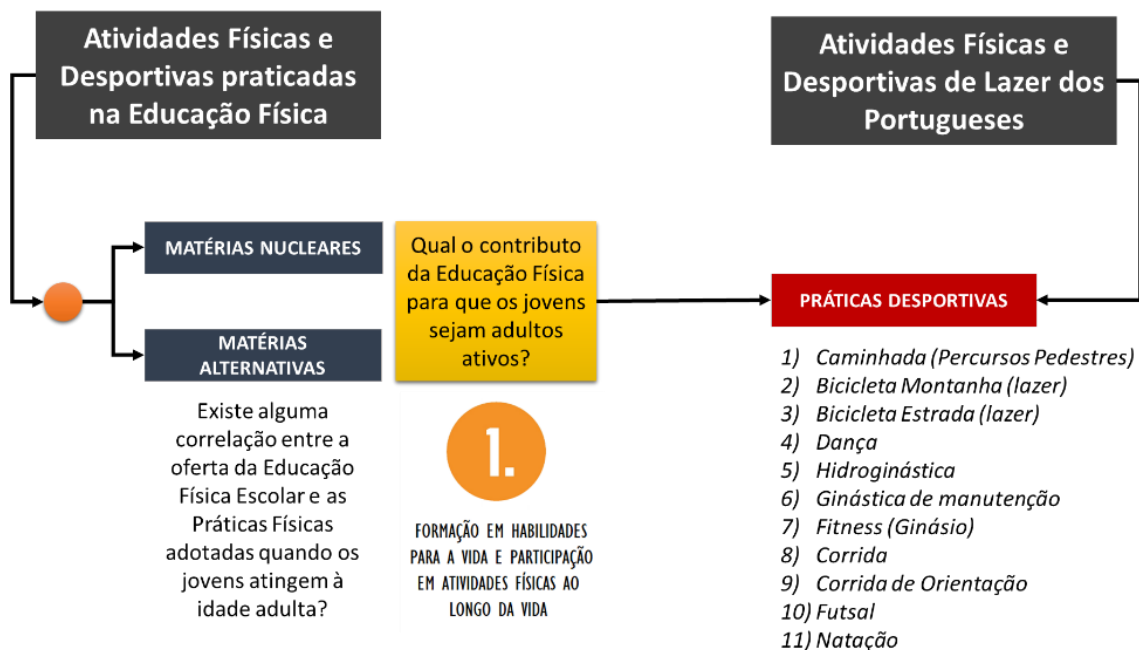
Tabela 2 - Proporção de indivíduos que: praticam mais de uma atividade física (AF); praticam AF com intensidade moderada a vigorosa; que atingem o ponto de corte de 150 min/sem de AF moderada ou 60 min/sem de AF vigorosa; e que praticam AF há mais de 6 meses; de acordo com o tipo de AF praticada. Adultos (≥ 20 anos) de Pelotas, RS, Brasil, 2005 (N = 1.239).

Table 2 - Proportion of individuals engaged in more than one type of physical activity (PA); that perform moderate-to-vigorous PA; that achieve the cut-off of 150 min/wk of moderate PA or 60 min/wk of vigorous PA; and that have been engaged in PA for more than 6 months; according to the type of PA practiced. Adults (≥ 20 years), Pelotas, Brazil, 2005 (N = 1,239).

Tipo de AF	Pratica mais de 1 AF (%)	Intensidade moderada a vigorosa (%)	Atinge critério recomendado de AF (%)	Pratica AF há mais de 6 meses (%)
Caminhada	9,1	49,4	27,2	53,4
Futebol	20,1	75,7	29,6	53,3
Bicicleta	16,3	51,9	31,9	49,4
Musculação	31,4	70,6	58,8	68,6
Ginástica	31,0	74,7	42,3	50,7
Corrida	55,6	77,8	55,6	81,5
Outras	31,1	60,2	37,9	58,3
Total	8,9	56,4	30,5	53,0

Sugestão para um estudo a realizar em Portugal.

- 1) Qual a percentagem de indivíduos que pratica os desportos correspondentes às matérias nucleares do PNEF, depois de entrarem na vida ativa (adultos)?
- 2) Qual o impacto da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos?
- 3) Qual a correlação entre os níveis de atividade física e desportiva praticados pela população portuguesa e a experiência proporcionada na disciplina de Educação Física?
- 4) Qual o contributo da disciplina de Educação Física para que os jovens, futuros adultos, adquiram o gosto pela atividade física?



Esquema: a ordem das atividades físicas apresentada, não se apoia em qualquer tipo de estudo ou investigação, trata-se apenas de uma suposição com base na minha observação subjetiva. Com base no senso comum, uma percentagem reduzida de adultos pratica os desportos coletivos e individuais, propostos pelo PNEF, no quadro das matérias nucleares na disciplina de Educação Física? Porém isso não justifica por si só a sua não inclusão no programa devido ao seu potencial na construção da literacia social dos jovens.

3.1.7 - Os jovens gostam da Educação Física?

- 37% das raparigas raramente ou nunca gostam da Educação Física.
- 26% dos rapazes raramente ou nunca gostam da EF.

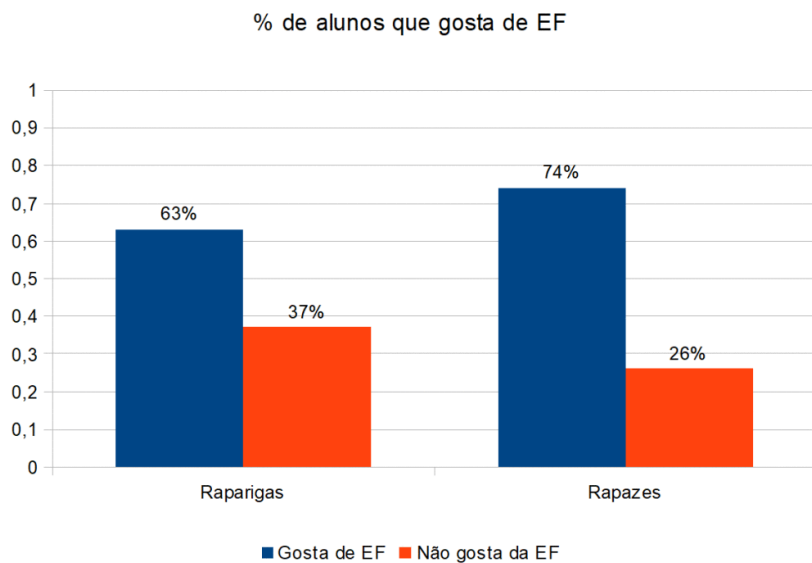


Imagem baseada nos dados apresentados no vídeo Outstanding Physical Education Lesson da Universidade de Birmingham – 37% das raparigas raramente ou nunca gostam da Educação Física. | 26% dos rapazes raramente ou nunca gostam da EF. **Porquê?**

Comparação do ambiente do Fitness com o ambiente da Educação Física em termos de aderência aos serviços, taxas de retenção e fidelização dos clientes | alunos:

A **área do fitness** procura compreender o perfil dos seus clientes bem como os seus hábitos e comportamentos para poder ajustar os seus serviços e garantir a sua retenção. O sucesso dos ginásios e Health-Clubs depende da capacidade de retenção dos seus clientes que, por sua vez depende, da **qualidade dos seus serviços** num mercado livre. As 5 dimensões de qualidade segundo o modelo de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) são respetivamente:

1. Tangibilidade.
2. Fiabilidade.
3. Conformidade.
4. Segurança.
5. Empatia.

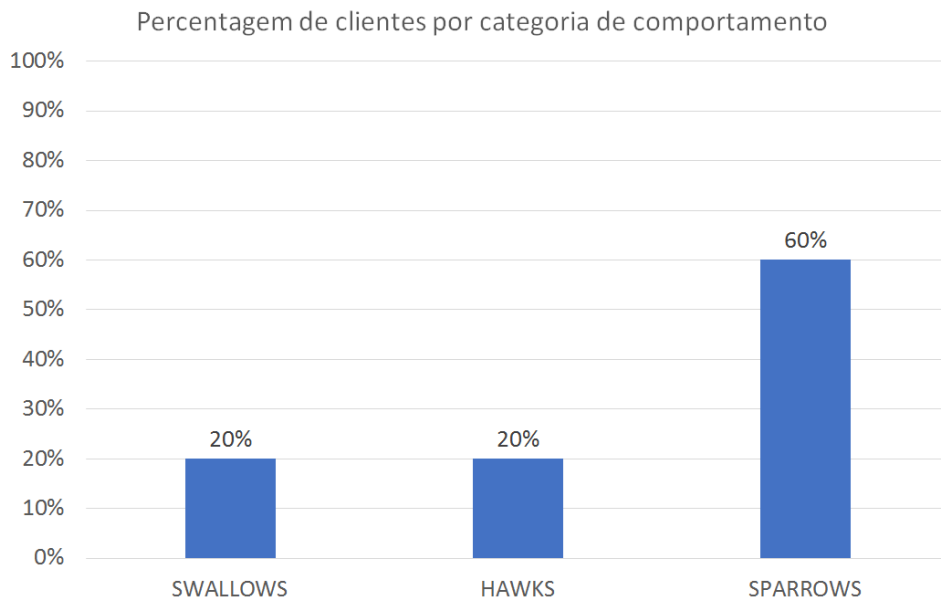
Enquanto os **clientes de um ginásio** pagam e escolhem los serviços em função da motivação, objetivo pessoal e da relação preço-qualidade, **na escola os “clientes”** são obrigados por lei, a “consumir” um serviço pré-definido e normalizado, independentemente da qualidade do mesmo. No entanto, podemos comparar o perfil dos clientes que frequentam os ginásios com o perfil de alunos numa escola.

- **Livre Consumo:** Um ginásio para conseguir ganhar novos clientes tem que despender 6 vezes mais do que manter um já existente. Este custo deve-se a marketing publicitário, apresentação do novo cliente, tempo despendido na explicação dos serviços, avaliações médicas e da condição física iniciais, prescrição que passa pela preparação e planeamento de novos programas de “wellness”.
- **Consumidores Cativos do Ambiente Regulado:** Na escola isso não acontece, os clientes estão garantidos pela lei que os obriga a “consumir” a Educação Física nos moldes em que se apresenta (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Diário da República n.º 166, Série I, de 27.08.2009 Estabelece o **regime da escolaridade obrigatória** para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar ...)

Tipologia de clientes:

1. **SWALLOWS (Andorinha):** 20% dos clientes continua a vir ao Ginásio e não necessita de atenção particular: estes são os **clientes leais**. Chamamos-lhes “swallows” uma vez que **regressam fielmente todos os anos**.
2. **HAWKS (Falcão):** 20% dos clientes desistem de qualquer forma não importa o que se lhes possa oferecer. Uma **desistência fisiológica** e chamamos-lhe de “Hawks” uma vez que **mudam sempre de ninho**.

3. **SPARROWS (Pardal):** 60% dos clientes precisam de mais ações para se ganhar deles a sua lealdade e melhorar o seu nível de satisfação; chamamos-lhes “Sparrows” porque *se lhe construirmos um ninho agradável eles voltam sempre*.



Se um ginásio investir na qualidade dos serviços e conseguir reter (fidelizar) metade, 30% dos 60% de “sparrows”, garante-se uma retenção de 50% (“Swallows” + “Sparrows”). Obviamente que o Ginásio terá de investir continuamente em publicidade para cativar sempre mais clientes dada a rotatividade dos mesmos ou então optar pela estratégia dos contratos, tornando os clientes cativos. Se somarmos 30% dos 60% aos 20% leais, estamos assegurados a nível dos nossos lucros. Os custos serão mais reduzidos consideravelmente e alcançaremos mais lucros.

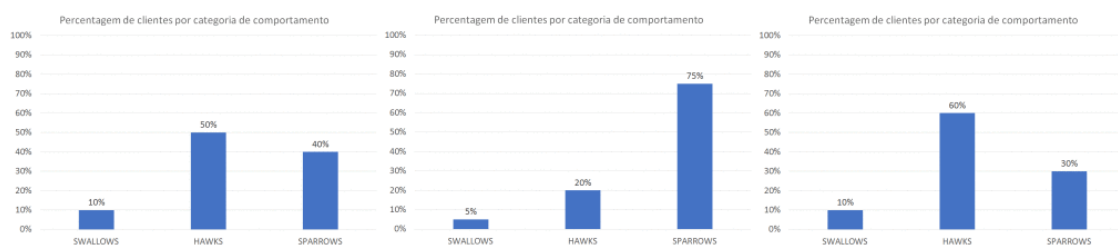
Os serviços educativos funcionam em regime de obrigatoriedade de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Diário da República n.º 166, Série I, de 27.08.2009, o que constitui uma vantagem mas também uma grande desvantagem. É uma desvantagem porque embora não tenhamos (Professores de EF), que investir dinheiro em marketing para cativar novos clientes, acabamos por ser confrontados com o impacto negativo da insatisfação dos “clientes” (alunos) relativamente ao tipo de serviços que prestamos. As turmas são constituídas por alunos que se enquadram perfeitamente nas 3 categorias anteriormente referidas.

- **SWALLOWS (Andorinha):** 20% dos alunos são leais, gostam intrinsecamente do exercício físico independentemente da forma e do conteúdo.
- **HAWKS (Falcão):** 20% dos alunos desistem de qualquer forma não importa o que se lhes possa oferecer. Como não podem *mudar de ninho*, porque são obrigados a

frequentar as aulas de EF, assumem 2 tipos de atitude: Ou **desistem** (Faltas de material; dispensas às aulas; faltas de presença; recusa em participar), ou tornam-se **problemáticos** porque se sentem contrariados e insatisfeitos (passividade-agressiva).

- **SPARROWS (Pardal):** 60% dos alunos exigem, por parte do professor, uma grande dose de criatividade, flexibilidade e imaginação para se ganhar deles a sua lealdade e melhorar o seu nível de satisfação. Embora muitos se sintam interessados em atividades novas e se envolvam nas mesmas, acabam por desinvestir quando estas se tornam repetitivas ou não lhes agradam, avolumando o número de desistentes. O professor de EF ver-se-á sempre confrontado, por inerência às limitações dos programas, com a dificuldade em agradar a todos os alunos.

Obviamente que estas percentagens podem variar consoante a personalidade das turmas e por isso a capacidade do professor em cativar os alunos e ir ao encontro das suas motivações pode estar mais ou menos dificultada:



Quando propus o **Personal Training** no contexto da Educação física tinha em mente vários objetivos:

- Investir nos “Sparrows” (Motivar os alunos) e aumentar a taxa de “retenção” (participação) nas aulas de EF. Tornar os meus serviços educativos mais diversificados e apelativos permitindo que os alunos participassem na construção da aula de EF. Promover estilos de ensino mais autónomos transferindo responsabilidades para os alunos (autonomia).
- (Pág. 8 do programa de EF 10º, 11º, 12º anos) a motivação dos alunos no sentido do seu aperfeiçoamento pessoal e ao longo da vida (...) baseia-se numa conceção de participação dos alunos definida por **4 princípios fundamentais**:
 1. A garantia da **atividade física corretamente motivada**, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, em situações de aprendizagem numa perspetiva de educação para a saúde;
 2. A **promoção da autonomia**, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e tratamento das matérias;
 3. A **valorização da criatividade**, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos (...);
 4. A **orientação da sociabilidade** no sentido da cooperação efetiva entre os alunos (...) e ao prazer proporcionado pelas atividades.

Se uma percentagem significativa de alunos que praticam Educação Física não gosta da Disciplina, como é que podemos esperar que no futuro estes jovens, agora adultos, assumam estilos de vida ativos? Partindo do pressuposto que a EF tem uma influência significativa nas suas decisões.

O **Observatório Nacional da Atividade Física e Desporto** “Livro verde da Atividade Física” do Instituto do Desporto de Portugal (2011) apresenta os seguintes resultados epidemiológicos para a População Portuguesa. “A monitorização dos níveis de atividade física da população, recorrendo a protocolos standardizados e metodologias fiáveis, é uma parte muito importante e necessária desta intervenção, quer como elemento fundamental para a definição de estratégias para a promoção da atividade física da população, bem como forma de avaliação do impacto das políticas públicas desenvolvidas”.

- A **atividade física** compreende qualquer movimento corporal produzido pela contração muscular que resulte num gasto energético acima do nível de repouso.
- Embora relacionado com a atividade física, o **exercício físico** é um conceito menos abrangente e é definido por movimentos corporais planeados, organizados e repetidos com o objetivo de manter ou melhorar uma ou mais componentes da aptidão física.

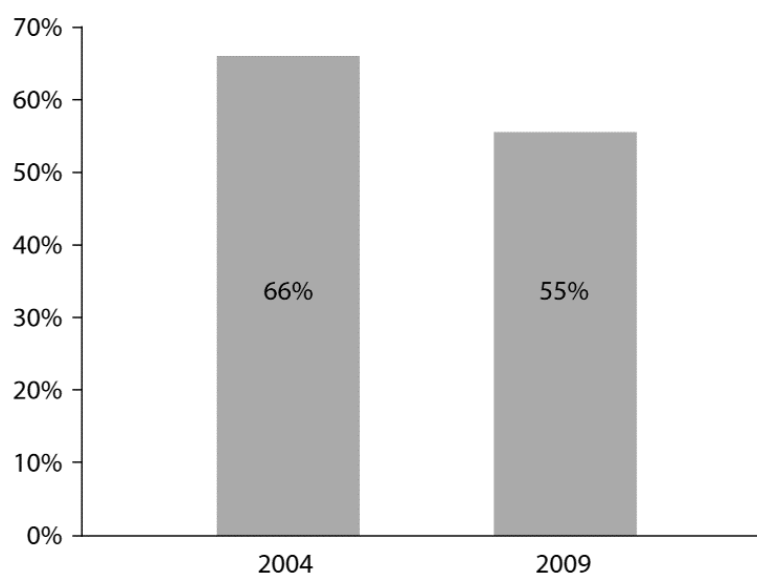


Figura 1.1 – Portugueses com mais de 15 anos que «Nunca» fizeram exercício ou praticaram desporto (%)

Observatório Nacional da Atividade Física e Desporto “Livro verde da Atividade Física” do Instituto do Desporto de Portugal (2011): Os resultados relativamente ao desporto e atividade física dos portugueses aproximam-se da média europeia, sendo de assinalar uma notória e positiva evolução em diversos parâmetros face ao inquérito de 2004. Se em 2004, 66% de portugueses referiram «Nunca» fazer exercício físico ou praticar desporto, em 2009, essa percentagem reduziu para 55%, isto é, um decréscimo de 17 pontos percentuais. Os portugueses que afirmaram fazer algum tipo de exercício - *marcha, corrida, andar de bicicleta*, por exemplo - são, contudo, mais numerosos do que os que afirmaram *praticar um desporto* ou *fazer exercício físico de um modo organizado* («Com alguma regularidade» - 31% dos portugueses, valor que se aproxima da média europeia - 38%). Todavia, 36% dos portugueses afirmaram «Nunca» realizar qualquer tipo de atividade física e 15% indicaram que o fazem «Raramente».

Tabela 3.13 – Percentagem de adultos que efectua pelo menos 30 minutos de actividade física por dia de intensidade pelo menos moderada (suficientemente activos)

	Masculino		Feminino	
	Suficientemente activos	Insuficientemente activos	Suficientemente activos	Insuficientemente activos
Nacional	76,7%	23,3%	63,7%	36,3%
Alentejo	80,2%	19,8%	53,5%	46,5%
Algarve	76,7%	23,3%	54,8%	45,2%
Centro	68,6%	31,4%	65,1%	34,9%
Lisboa	71,6%	28,4%	58,4%	41,6%
Norte	82,0%	18,0%	73,5%	26,5%

Observatório Nacional da Atividade Física e Desporto “Livro verde da Atividade Física” do Instituto do Desporto de Portugal (2011):

Para que as orientações da União Europeia para a atividade física possam ser implantadas com eficácia nas diversas áreas de atuação, é necessário considerar, ainda, a monitorização e a avaliação do processo e dos seus resultados (recomendação 38), assim como a consciencialização e a divulgação pública (recomendação 39-41). A eficácia da implantação das orientações passa pela redução da prevalência da inatividade física em pelo menos um ponto percentual por ano num futuro próximo.

Educação:

- Recomendação 21 – os Estados membros da União Europeia devem reunir, sintetizar e avaliar as recomendações nacionais para a atividade física dirigidas a professores de EF e aos outros intervenientes no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.
- Recomendação 22 – numa segunda fase, os Estados membros da EU podem conceber e reforçar a formação dos professores de Educação Física através de conteúdos orientados para o desenvolvimento da saúde, adequados a creches, a escolas primárias, as escolas do 2º e do 3º ciclo e as escolas secundárias.
- Recomendação 23 – os cursos de formação dos professores de EF, dos profissionais da saúde, dos gestores de desporto e lazer e dos meios de comunicação profissionais devem incluir informação relevante acerca dos benefícios da atividade física e das estratégias para a sua introdução no dia-a-dia.
- Recomendação 24 – os currículos das profissões de saúde da EU devem integrar temas relacionados com a atividades física, com a promoção da saúde e com a medicina desportiva.

3.1.8 - Report: Special Eurobarometer 412 (2014) “Sport and Physical Activity”.

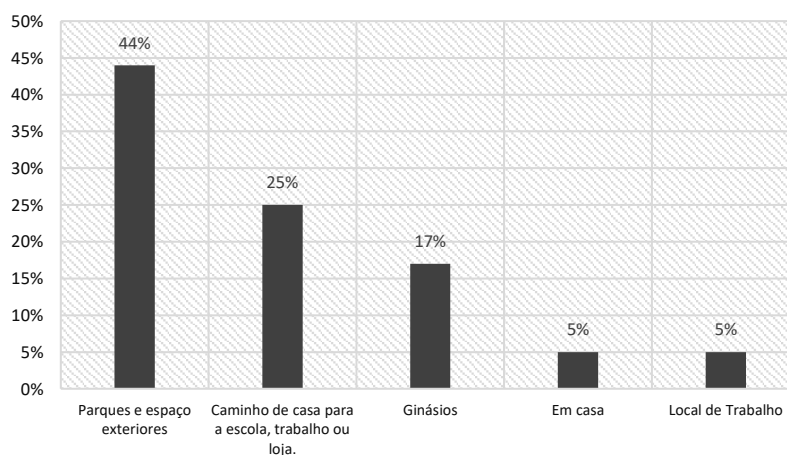
Em 2017, o Livro Branco do Desporto foi emitido pela Comissão Europeia como o primeiro documento político relacionado com o desporto na União Europeia. O Tratado de Lisboa introduziu um artigo específico designado por 165 TFEU, que atribui uma nova competência à União Europeia que apoia o desporto. Este artigo assume algumas disposições para a promoção de questões desportivas europeias e apela à ação da UE para desenvolver a dimensão europeia do desporto.

No início de 2011, a Comissão adotou uma comunicação intitulada "Desenvolvimento da dimensão europeia no desporto", que prevê ações específicas relativas ao papel social, dimensão económica e organização do desporto. Com base nesta comunicação, o Conselho aprovou uma Resolução sobre um **Plano de Trabalho da UE para o Desporto** 2011-2014, que reforçou ainda mais a cooperação europeia em matéria de desporto, estabelecendo prioridades para o trabalho a nível da EU, envolvendo os Estados-Membros da UE e a Comissão. O Plano de Trabalho da UE identificou os **valores sociais do desporto**, em particular a promoção da participação no desporto e na atividade física como temas prioritários. Para implementar o Plano de Trabalho, investiu em especialistas, entre outros, que forneçam várias contribuições para a construção do questionário designado por Eurobarómetro. Em 2012, o Conselho adotou alguns pressupostos com base nas conclusões sobre a promoção da atividade física que melhora a saúde e sobre o fortalecimento da base de evidências para a formulação de políticas desportivas, solicitando à Comissão que proceda a pesquisas regulares sobre desportos e atividades físicas.

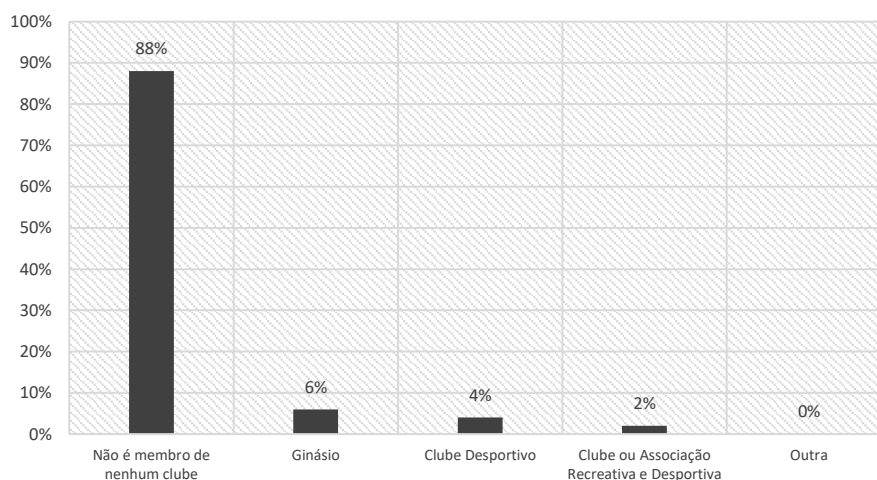
Este inquérito Eurobarómetro contribuirá para fornecer alguns dos dados para apoiar o desenvolvimento de uma estrutura política para a promoção do desporto e da atividade física. **Além disso, permitirá que decisores políticos, pesquisadores e outras partes interessadas ofereçam análises de tendências em diversos assuntos.**

Esta informação pode ajudar a definir as novas orientações dos programas de Educação Física com o intuito de melhor servir os jovens nas suas escolhas futuras em matéria do desporto e atividade física que irão escolher para se manterem ativos e saudáveis – **Finalidade 1:** formação em habilidades para a vida e participação em atividades físicas ao longo da vida.

Portugueses: Local onde realizam a AF



É sócio de alguma Instituição onde pratica AF



Entre os entrevistados que se exercitam, fazem desporto ou estão envolvidos noutra tipo de atividade física, a maior parte destas atividades ocorre em espaços informais tais como parques e espaços exteriores (40%), em casa (36%) ou no caminho entre casa e a escola, trabalho ou compras (25%). Também realizam a atividade física em Centro de Saúde e Bem-estar (Ginásios – 15%), clubes desportivos (13%), centros desportivos (8%) no local de trabalho (13%) e na escola ou universidade (5%). Em Portugal, realizar exercício físico em casa não é muito popular (14%) bem como no local de trabalho (5%) e **Ginásios** (17%). Uma percentagem grande de Portugueses pratica atividade física em **parques e espaços exteriores** (44%). 25% realizam exercício físico no caminho de casa para a escola, trabalho ou lojas.

É sócio de algum tipo de associação, clube, ginásio ou outro, onde participa em atividade física recreativa:

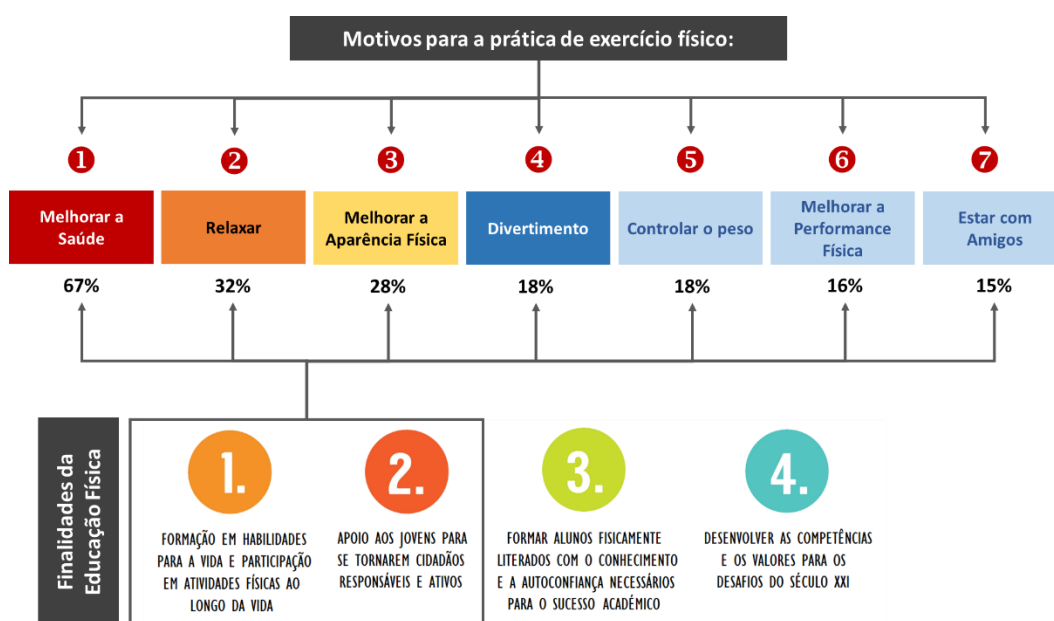
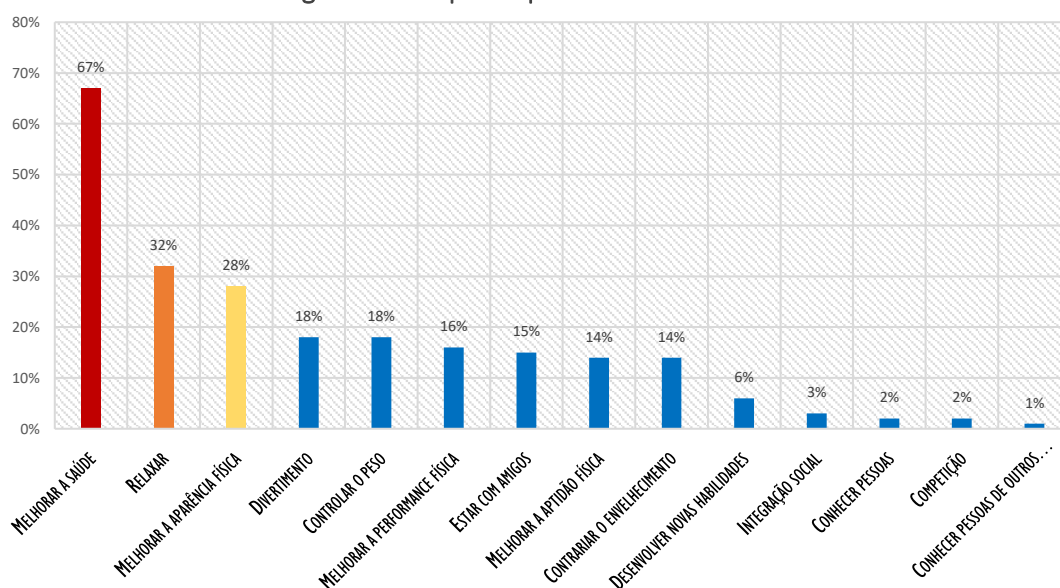
- Clube desportivo (4%)
- Ginásio (6%)
- Clube ou Associação socio-cultural e desportiva (2%)
- Outra – Espontânea (0%)
- Não é membro de nenhum clube (88%) prática informal.

A EF terá que ensinar as **estratégias** para que os alunos sejam autónomos na escolha dos seus objetivos e prescrição do seu exercício físico em situação autónoma e informal.

Portugal: porque motivo pratica exercício físico:

- **Melhorar a saúde (67%);**
- Melhorar a aptidão física (14%);
- **Relaxar (32%);**
- Divertimento (18%);
- Melhorar a performance física (16%);
- Controlo de peso (18%)
- **Melhorar a aparência física (28%);**
- Estar com amigos (15%);
- Contrariar o envelhecimento (14%);
- Aumentar a autoestima (12%);
- Desenvolver novas habilidades (6%);
- Conhecer pessoas (2%);
- Competição (2%);
- Integração social (3%);
- Conhecer pessoas de outros países (1%).

Portugal: Motivos para a prática de Atividade Física



A Disciplina de Educação Física deve adequar a sua intervenção em função destes fatores de motivação intrínseca e preocupações. Embora as motivações dos jovens em idade escolar sejam outras, é importante proporcionar atividades e desenvolver metodologias que permitam aos alunos saber organizar um programa de exercícios vocacionados para a saúde (Personal Training), permitindo-lhes conhecer as bases da prescrição e organização de um treino em circuito para melhorar a saúde. Se conjugarmos esta informação com a anterior, sabemos que os portugueses praticam atividade física sobretudo em espaços ao ar livre (outdoor – parques e espaços exteriores) de forma espontânea. Como tal fazem-no em regime de autogestão. A disciplina de Educação Física deve ensinar os alunos a saber os

pressupostos da organização de um treino em circuito. Por outro lado, devem aprender técnicas e atividades físicas de relaxamento (Educação somática e holopraxias).

Portugal: Quais são as principais razões que atualmente o inibem de praticar desporto com maior regularidade?

- **Não tenho tempo** (33%).
- **Falta de motivação ou de interesse** (26%).
- Possui uma doença incapacitante (11%).
- **É muito caro** (19%).
- Não gosta de atividades competitivas (7%).
- Tem medo de lesões (4%).
- Não existe um desporto adequado ou infraestrutura desportiva próxima do local de residência (4%).
- Não tem amigos que pratiquem desporto (4%).
- Sente-se discriminado por parte de outros participantes (1%).
- **Já pratica desporto regularmente** (espontaneamente – 15%).

A área onde reside oferece-lhe várias oportunidades para ser fisicamente ativo? **Portugal:**

- Concorda Totalmente (62%);
- Discorda Totalmente (30%);
- Não sabe (8%)

A autoridade local não faz o suficiente pelos seus cidadãos relativamente às atividades físicas? **Portugal:**

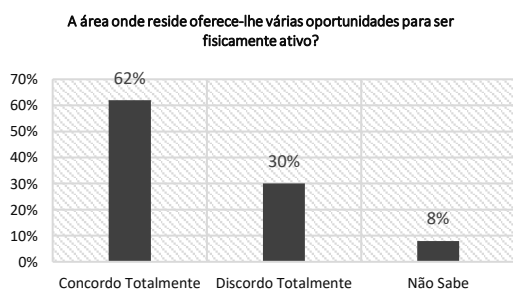
- Concorda Totalmente (49%);
- Discorda Totalmente (36%);
- Não sabe (15%)

Os clubes desportivos e outros fornecedores locais oferecem várias oportunidades para que possa ser fisicamente ativo?

Portugal:

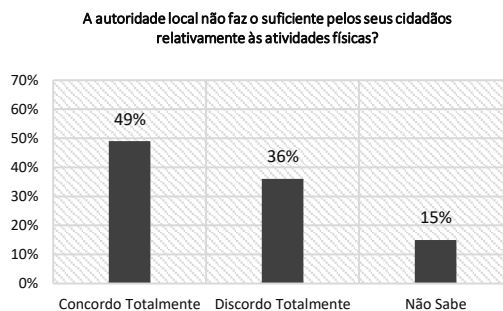
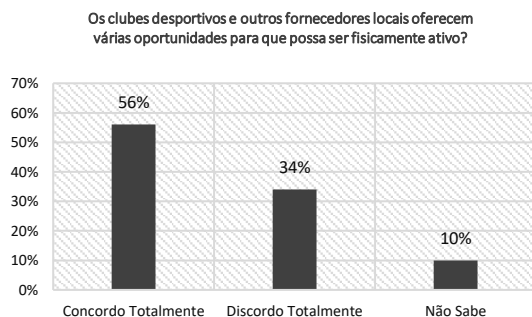
- Concorda Totalmente (56%);
- Discorda Totalmente (34%);
- Não sabe (10%)

FONTE: Special Eurobarometer 412 “Sport and Physical Activity”; European Commission.



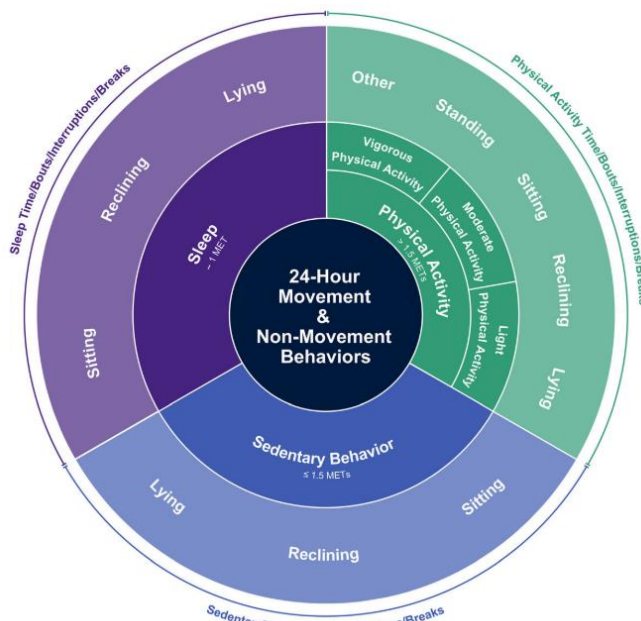
FORMAÇÃO EM HABILIDADES PARA A VIDA E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES FÍSICAS AO LONGO DA VIDA

Quais deve ser as prioridades da EF em termos de **Matérias / ESTRATÉGIAS** quando sabemos que os adultos optam pela atividade informal, em parques e espaços exteriores, com o intuito de cuidar da sua saúde, relaxar, melhorar a sua aparência física e divertirem-se?

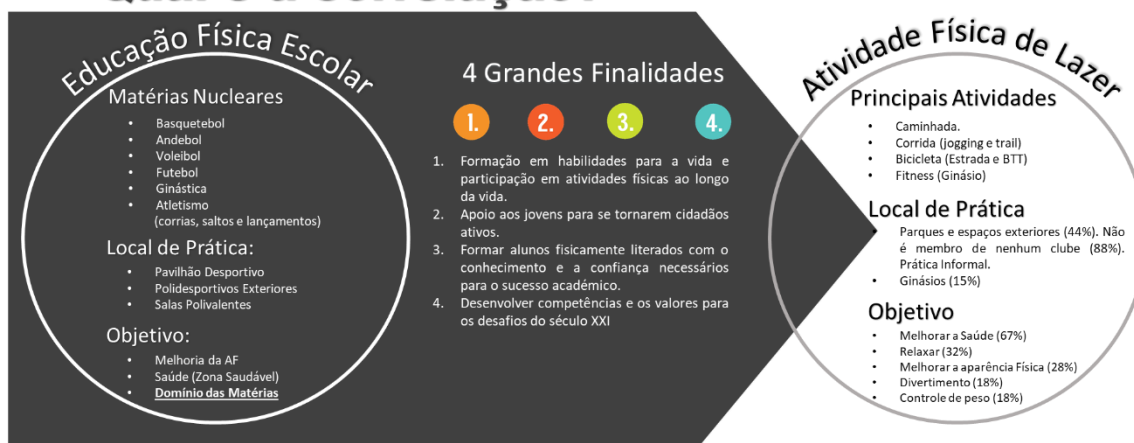


Fonte da Imagem: Mark S. Tremblay e col. Sedentary Behaviour Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. Tremblay et al. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2017. 15: 75. Pp. 1-17

Ilustração do modelo conceptual final da terminologia baseada no movimento organizada em função de um período de 24 horas. A figura organiza os movimentos que ocorrem através do dia em 2 componentes: o círculo/anel interior representa as principais categorias de movimentos que utilizam dispêndio energético. O círculo/anel exterior descreve as categorias gerais recorrendo à postura. As definições detalhadas, ressalvas e exemplos relacionados com o comportamento sedentário são fornecidas pela tabela 5 que pode ser consultada no artigo. A proporção de espaço ocupado por cada comportamento na figura não é prescritiva do tempo que deve ser investido em cada um dos comportamentos no decorrer de cada dia.



Qual é a correlação?



Segundo João Moutão, J. Alves & C. Silva, “Motivos para a prática de exercício físico”, referem que a motivação para a prática de atividade física é um dos temas que mais tem atraído os investigadores da Psicologia do Desporto e Exercício ao longo dos tempos. No entanto, no que respeita à área do Exercício e Saúde, por ser mais recente, verifica-se um menor investimento nesta área que tem vindo a ser progressivamente alterado. De acordo com Martens (1999) cit. J. Moutão e col., as pessoas motivam-se a fazer aquilo que lhes permite satisfazer as suas necessidades. Desse modo, se formos capazes de descobrir **quais são essas necessidades podemos melhor adequar a atividade física, ficando com a chave para a respetiva motivação.**

Os estudos relativos à determinação dos motivos enquadram os indivíduos segundo várias dimensões motivacionais e com base nestas procuram enquadrar a oferta de atividade física.

Dimensões Motivacionais para a prática de exercício Físico:

DIMENSÕES MOTIVACIONAIS MAIS IMPORTANTES:	<ul style="list-style-type: none"> a) Manutenção da saúde; b) Revitalização; c) Agilidade; d) Prevenção de doenças; e) Prazer;
	<ul style="list-style-type: none"> a) Força/resistência; b) Peso c) Stress; d) Afiliação;
DIMENSÕES MOTIVACIONAIS MENOS IMPORTANTES	<ul style="list-style-type: none"> a) Aparência; b) Desafio; c) Competição; d) Pressão Saúde; e) Reconhecimento Social
AGRUPAMENTOS DE DIMENSÕES	Motivos de Condição Física; Motivos Psicológicos; Motivos de Saúde; Motivos Corporais; Motivos inter-pessoais

No estudo realizado por João Moutão e col. na Escola Superior de Desporto de Rio Maior, com base num questionário QMAD (questionário de motivação para a atividade desportiva), podemos concluir que o objetivo mais importante é o da manutenção da saúde que aumentam com o avanço da idade.



3.1.9 - Tipos de envolvimento das famílias/comunidade e de melhoria educacional:

Um grande corpo de literatura indica que o envolvimento das famílias e comunidade nas escolas melhora o rendimento dos alunos. Para os alunos e culturas minoritárias, a participação da comunidade é especialmente importante, porque ajuda a coordenar melhor as atividades exercidas em casa e aquelas feitas fora de casa. Durante toda a análise feita pelo INCLUD-ED dos sistemas educativos e da literatura existente, identificaram 5 tipos de participação da comunidade, que diferem na forma e no grau de participação e envolvimento:

- Informativa.
- Consultiva.
- Decisiva.

- Avaliativa.
- Educativa.

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES E DA COMUNIDADE:		
Menor probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.	INFORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões já tomadas. ▪ Os pais não participam das decisões escolares. ▪ As reuniões com os pais consistem em informar as famílias a respeito dessas decisões.
	CONSULTIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão. ▪ A participação baseia-se em consultas com as famílias. ▪ Eles participam através das entidades estatutárias da escola.
Maior Probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.	DECISIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os membros da comunidade participam nos processos de tomada de decisão ao se tornarem representantes nas entidades de tomada de decisão. ▪ Os familiares e membros da comunidade monitoram a prestação de contas da escola em relação aos seus resultados educativos.
	AVALIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os familiares e membros da comunidade participam nos processos de aprendizagem dos alunos ao ajudar a avaliar o progresso das crianças. ▪ Os familiares e membros da comunidade participam na avaliação dos programas e currículo da escola.
	EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os familiares e membros da comunidade participam nas atividades de aprendizagem dos alunos durante o horário normal da escola e fora da escola. ▪ Os familiares e membros da comunidade participam em programas educativos que respondem às suas necessidades.

Os pais podem e devem também participar nas aulas de Educação Física, aproveitando o tempo e espaço para ajudar os alunos a desenvolver as suas competências motoras, mas também para se exercitarem nos jogos e consolidar a relação social, ajudando inclusive na gestão de conflitos.

Decisiva; Avaliativa; Educativa.

As pesquisas conduzidas no INCLUD-ED proporcionaram novas evidências sobre quais os tipos de envolvimento de familiares e da comunidade que melhor contribuem para as melhorias de rendimento académico e da convivência.

As estatísticas gerais mostram que o desempenho escolar das crianças está associado ao nível da educação dos seus pais e os analistas utilizam essas correlações para apoiar os argumentos sobre o investimento do capital humano para o futuro. Os resultados do INCLUD-ED mostram que não precisamos esperar até à próxima geração para reverter as tendências de fracasso e a evasão escolar porque certos tipos de formação de familiares conseguem transformar os resultados imediatamente.

FORMAS BEM SUCEDIDAS DE PARTICIPAÇÃO DE FAMILIARES E DA COMUNIDADE:

b) Formação de familiares e da comunidade

Atividades educativas baseadas nas solicitações de famílias.	Aumentar a aquisição de competências básicas. Reduzir o absentismo. Aproximar as práticas educativas da escola de práticas de aprendizagem em casa. Aumentar as expectativas das famílias. Melhorar o nível de educação dos pais.
--	---

c) Participação nas salas de aula e em outros espaços de aprendizagem das crianças.

Os recursos humanos existentes na comunidade são reorganizados de maneira mais efetiva.	Membros da comunidade participam ajudando as crianças com a aprendizagem instrumental. Promove-se a interação entre os alunos.
Ao participar nas atividades de aprendizagem extracurriculares, os alunos de níveis de aprendizagem mais baixos têm a possibilidade de alcançar os seus pares.	A promoção de interações acelera o processo de aprendizagem. Este processo aumenta a motivação dos alunos para aprender. Também melhora a convivência e harmonia multicultural. A participação de voluntários e familiares nos centros educativos ajuda a estender o tempo de aprendizagem disponível aos alunos além do horário escolar.

Participação Decisória da Comunidade: participação dos familiares e da comunidade em processos de tomada de decisão.

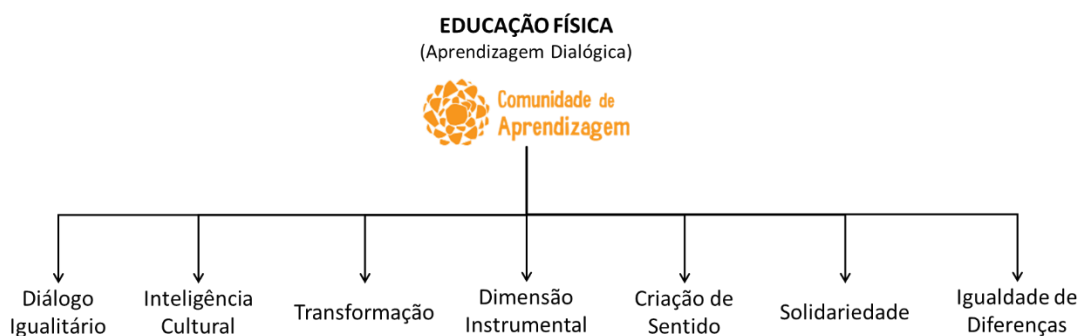
Atividades que incluem as vozes de todos os participantes na gestão do centro educativo (escola)	Este processo ajuda a superar os preconceitos e a melhorar a convivência comunitária. Provoca um impacto no relacionamento entre professores e alunos.
As reuniões não são meramente consultivas ou informativas.	Torna a educação mais significativa para todos na comunidade.
Para promover a participação de famílias, são disponibilizados tradutores.	A participação aumentada reduz as taxas de absentismo. As crianças ficam mais motivadas para aprender.

Participação Avaliativa da Comunidade: participação de familiares e da comunidade na avaliação da escola e no desenvolvimento do currículo.

Os familiares e membros da comunidade são incluídos no processo de avaliação e/ou desenho do currículo.	Esta interação revela mais oportunidades de melhorar as condições de aprendizagem das crianças. É possível melhorar o currículo e adaptar a organização da aprendizagem às necessidades dos alunos, melhorando e acelerando o processo de aprendizagem.
A avaliação é partilhada entre os pais e os professores.	As crianças desenvolvem a auto-estima e criam expectativas elevadas em relação à sua capacidade para aprender.
Os membros da comunidade ajudam os professores a identificar as áreas em que os alunos precisam de mais apoio.	As dificuldades de aprendizagem são abordadas mais cedo e muitas vezes são prevenidas. O currículo pode ser individualizado de maneira mais inclusiva.

Os resultados da investigação INCLUD-ED indicam que ao implementar as AES identificadas pelas pesquisas, as escolas com elevadas percentagens de alunos imigrantes **melhoram** tanto os seus **resultados académicos** como o seu **espírito de harmonia e convivência**.

3.1.10 - Aprendizagem dialógica: base teórico-metodológica das Comunidades de Aprendizagem:



A aprendizagem dialógica é o princípio central das Comunidades de Aprendizagem. Este conceito baseia-se nas teorias sociais e educativas mais atuais (Habermas e Freire) e procura uma educação igualitária (equitativa) como um dos principais desafios da sociedade da informação através de sete princípios fundamentais:

- 1) **Diálogo Igualitário:** considera diferentes contribuições e função da validade dos argumentos apresentados e não da posição de poder de quem os profere. Pressupõe o escutar com respeito e partilhar a sua opinião com sinceridade.
- 2) **Inteligência Cultural:** todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar num diálogo igualitário, mesmo que cada um possa demonstrar essas capacidades em ambientes distintos. O problema é que os grupos privilegiados impõem um valor social à sua forma de comunicação. Esta é vista como inteligente e as outras como deficientes e/ou inferiores, e esse critério de valor tem sido utilizado nas escolas. A aprendizagem dialógica requer um conceito amplo, que contemple a pluralidade de dimensões da interação humana e se baseie no diálogo igualitário.
- 3) **Transformação:** segundo Paulo Freire, não somos seres de adaptação, mas de transformação. A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu contexto e, além disso, é preciso considerar que, por muito tempo, imperou sobre a escola a teoria da reprodução, que apontava a instituição apenas como reprodutora das desigualdades sociais, sem nenhum poder de as superar, mas nenhum estudo rigoroso sobre a escola pode deixar de a reconhecer tanto como reprodutora como transformadora da sociedade.
- 4) **Dimensão instrumental:** a aprendizagem dialógica inclui todos os conhecimentos que são necessários para a sobrevivência na sociedade atual, informacional. Nesse sentido, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades que são considerados necessários para essa sobrevivência é fundamental. A aprendizagem dialógica não se opõe à aprendizagem instrumental. O que acontece é justamente o contrário: a aprendizagem instrumental intensifica-se e torna-se muito mais profunda a partir do **diálogo e reflexão**

que fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação, habilidades fundamentais na sociedade em que vivemos.

- 5) **Criação de sentido:** a sociedade na qual vivemos hoje está cada vez mais informatizada, encurtando os tempos e lugares das interações que, por sua vez, podem tornar-se rápidas e superficiais. Este processo corre o risco de nos isolar, tornando-nos mais solitários e individualistas, e esta postura favorece a perda de sentido constante no mundo atual. A sociedade de informação procura controlar todas as vertentes do nosso ser, incluindo os nossos aspetos mais íntimos ameaçando converter a própria vida em mais um produto da evolução técnica. Por isso, a humanidade enfrenta hoje o desafio de recriar o sentido da sua existência neste novo contexto, e a escola pode contribuir positivamente para essa perspetiva, promovendo a comunicação pessoa-a-pessoa. Para tanto, a escola deve ser um espaço para dialogar e não para calar. Dialogar em torno dos conteúdos da aprendizagem e da vida, já que o sentido surge e ressurgue quando as pessoas podem orientar as suas próprias iterações e vidas, dando-se conta dos constrangimentos que o dinheiro e o poder geram sobre cada indivíduo, partilhar palavras, sonhar juntos e desenvolver ações consensuais num grupo, são movimentos que ajudam a recriar continuamente o sentido global da vida.
- 6) **Solidariedade:** há algumas teorias que defendem as práticas baseadas na solidariedade em vez das determinadas pelo poder. Baseando-se nestas teorias, o CREA (Universidade de Barcelona), formulou o conceito de aprendizagem dialógica, afirmando que a democracia, a igualdade, **a paz** e a liberdade sexual são mais desejáveis que a ditadura, a guerra ou a violação, e que é uma função da escola investir nas primeiras e desinvestir nas segundas. Neste sentido, as práticas educativas igualitárias e dialógicas apenas se podem fundamentar nas conceções solidárias porque pressupõem que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e investir coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.
- 7) **Igualdade de diferenças:** a aprendizagem dialógica orienta-se no sentido da igualdade das diferenças, porque a verdadeira igualdade de diferenças inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Paulo Freire chama a isso a unidade na diversidade, destacando que, embora diferentes, os grupos que sofrem exclusão identificam-se pela necessidade de defesa de ideias comuns, devendo ser respeitados por isso. E formar uma unidade em torno de um bem comum. A partir deste princípio, é importante sublinhar que o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças, dos jovens e das pessoas adultas. Quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem se tais interações estiverem guiadas pelo diálogo igualitário. Trata-se de um modelo que valoriza a interdisciplinar na análise dos problemas educativos. O conceito de aprendizagem dialógica supera as *conceções de aprendizagem que se têm baseado exclusivamente numa área do conhecimento, desconsiderando ou até mesmo **depreciando as contribuições de outras áreas***. A proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem tem por base teórico-metodológica a aprendizagem dialógica, oferecendo elementos importantes para a construção de alternativas de relações mais dialógicas entre escolas, familiares e estudantes. A aprendizagem dialógica apresenta-se como um recurso quer para o trabalho na sala de aula como para as relações de organização e funcionamento da escola para garantir a aprendizagem máxima, para todos os alunos e participantes.

Se queremos uma sociedade de paz e harmonia teremos de investir numa Educação Física que valorize os 7 princípios da aprendizagem dialógica:

Princípios da Aprendizagem Dialógica	Desporto (Jogos de Invasão Territorial; Jogos de Rede/parede; Jogos de Batimento; Jogos de Alvo)	Práticas Holopráticas, Jogos Cooperativos, Game-Designer.
Diálogo igualitário	O desporto é uma estrutura de organização hierárquica e prevalece a relação de poder do professor sobre os alunos (no caso do clube, dos dirigentes desportivos sobre a equipa técnica, das federações sobre os Clubes, etc). Na aula de EF, existe uma estrutura hierárquica, professor aluno, o modelo de ensino centra-se na teoria comportamentalista e os conteúdos são ensinados através da instrução direta e assenta sobretudo na automatização de gestos técnicos e padronização de comportamentos motores.	A validade dos argumentos e propostas considera as diferentes contribuições. Os alunos participam ativamente na construção do seu saber e na exploração livre das várias possibilidades. O conhecimento constrói-se com base na colaboração de todos e as tarefas motoras contemplam as tarefas heurísticas de forma equilibrada com as tarefas algorítmicas.
Inteligência Cultural	Os grupos privilegiados impõem um valor social à sua forma de comunicação. O treinador (professor) é que determina a estratégia e define a tática, os atletas/alunos apenas executam (obedecem). As orientações daqueles que assumem o comando são vistas como inteligentes e as opiniões daqueles que executam (jogadores/aluno), como deficientes e/ou inferiores.	Contempla a pluralidade de dimensões da interação humana baseada no diálogo igualitário.
Transformação	Privilegia a <u>reprodução</u> de comportamentos motores, regras, normas, valores e princípios instituídos pelas organizações que lhes dão suporte. Federações internacionais, nacionais, leis de jogo, princípios de jogo, metodologias de jogo. Tudo está perfeitamente estudado, codificado e empacotado. Os atletas/alunos apenas têm que de adaptar.	Privilegia a transformação em vez da adaptação. As holopráticas como os modelos de descentralização e desformalização das práticas motoras como o modelo Game Designer que proponho, permite divergir dos modelos formais de exploração do movimento e da consciência.
Dimensão Instrumental	Aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades de forma condicionada, fechada. O peso da tradição, dos estereótipos, da lealdade para com o grupo e a crença instituída. Sistemas rígidos perdem a sua fratalidade, plasticidade adaptativa, variabilidade e redundância. A exigência da excelência e da competência e eficácia pressupõem a redução das formas de expressão humana a um conjunto de linhas de código demasiado rígida para que seja possível a avaliação e comparação.	Intensifica a aprendizagem instrumental e aprofunda-se a partir do diálogo igualitário e reflexão que permitem a seleção daquilo que é entendido como mais relevante. “Só existe invenção, inovação, produção criativa deixando margem para o imprevisível, o inavaliável, a irrupção da singularidade!... (Filósofo Português: José Gil).
Criação de Sentido	Embora a equipa trabalhe como um sistema coordenado para alcançar o seu objetivo, prevalece uma exacerbação da individualização nos processos de treino. Os pressupostos da teoria do treino tendem a controlar todas as vertentes da conduta dos seus praticantes que apenas aprendem a coreografar esquemas previamente definidos e padronizados para depois aplicarem com pequena margem de variação para garantir a eficácia e eficiência. Corpo visto como instrumento de performance.	Esta dimensão da abordagem do corpo responde à necessidade da humanidade encontrar e recriar o sentido da sua existência, procurar novos sentidos e formas de expressão na relação consigo e com os outros. Sobretudo de procurar a sua identidade no espaço íntimo do seu ser. Partilhar sensações, sonhar juntos ajuda a recriar o sentido global da vida.
Solidariedade	O desporto é por natureza exclusivo na medida em que privilegia a participação dos mais capazes em detrimento dos menos capazes. A necessidade de se provar o seu valor pessoal, mesmo no contexto do grupo, com o intuito de destaque e superiorização, cria tensões e rivalidades que contaminam a transparência das relações. O medo de perder os privilégios, regalias, posições e relevância contamina as relações humanas. Se um jogador de uma equipa ajudar a equipa adversária a alcançar o seu objetivo, será visto como um traidor pelos seu pares porque os objetivos de ambas as equipas estão em oposição e são mutuamente exclusivos.	Os jogos cooperativos, os jogos concebidos sem a dominância competitiva mas com o desafio da autossuperação enquanto um grupo com objetivos comuns, as atividades onde se evolui no sentido da estilização (estética), da eufemização dos confrontos, na abstração progressiva do adversário, na procura do prazer, alegria e satisfação da aventura e da exploração sustentam emoções coerentes e reforçam os laços de amizade e cooperação.
Igualdade de diferenças	A identidade com a equipa, o clube e/ou a camisola fomenta sentimentos de filiação. Porém, também incentiva a rivalidade entre fações diferentes. Muitas vezes não se aceita bem essas diferenças e a crítica depreciativa surge por inerência à lealdade para com o grupo. Privilegia-se a unidade pela uniformidade no grupo.	Privilegia-se a unidade pela diversidade. Procura a interdisciplinaridade como forma de riqueza na construção de um projeto comum. A noção de unidade mente-corpo enfatiza a integração.

3.1.11 - Prioridades do professor de Educação Física quando procura inovar numa escola PPIP?

Terá de deixar de acreditar na repetição (drill) como forma de construir padrões de movimento nos alunos porque senão continuará a investir na padronização do mundo. Deverá sim investir em esquemas motores se pretende contribuir para o desenvolvimento do perfil do aluno do século XXI. Estas competências permitem escutar a voz dos seus corpos, seres-no-mundo, seres-que-sentem, que jogam e que se movimentam para transcender e transcender-se. Mas para tal é imperativo abraçar uma forma de ver o mundo totalmente diferente, mudar as nossas crenças que nos limitam e mantêm neste modelo disfuncional. Estamos a falar de uma **Educação de corpo inteiro!** Basta-nos agora fazer o exercício de escrever como é que podemos operacionalizar este pressuposto, esta ideia ou sonho. Como afirma Manuel Sérgio, na ciência da Motricidade Humana (...) **os métodos vão nascendo à medida que a intuição criadora os vai exigindo.** Vamos então seguir a nossa intuição criadora e lançar as sementes de uma nova ciência do Movimento na escola dialógica.

“Potenciar a liberdade que permite a transcendência: eis como vejo a educação motora, isto é, a educação que veicula a ciência da motricidade humana! (...) Um Homem que através do corpo, se compreende (Manuel Sérgio)”

Manuel Sérgio, no capítulo 7 “da autonomia disciplinar ao projeto institucional” coloca a seguinte questão: como definir a ciência da motricidade humana? A motricidade humana é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras. **Um homem que através do corpo, se compreende!** Quantos alunos terminam a sua escolaridade obrigatória e aprenderam a conhecer-se pelo movimento e a transcender-se, negando toda e qualquer espécie de determinismo.

A Educação Física ainda se debate com a sua legitimidade no Sistema Educativo e o texto seguinte denota esse conflito atual:

Posição conjunta da SPEF e CNAPEF: A classificação na disciplina de Educação Física (EF) é um tema que, nos últimos anos, tem sido tratado como absolutamente prioritário pela Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e pelo Conselho Nacional de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF), em sintonia com o que acontece com outros organismos e instituições, nacionais e internacionais, ligados à Educação, ao Desporto e à Promoção da Atividade Física e da Saúde. Considerando a indefinição que se vive no presente, porque ainda não foi publicado o normativo que concretizaria o anúncio público, em outubro de 2016, de que a disciplina de EF seria equivalente às demais no que se refere ao seu estatuto avaliativo, para os alunos que iniciassem o ensino secundário nos anos letivos de 2017/2018 e seguintes, e perante as recentes tomadas de posição públicas do Conselho de Escolas e do seu Presidente, entenderam as Direções da SPEF e do CNAPEF tecer um conjunto considerações que se encontram descritas neste documento.

Manuel Sérgio diz o seguinte: ora, chegou o momento de tentar o ato de legitimação epistemológica, não só através da ciência da motricidade humana ou da investigação nesta área do conhecimento, mas do ensino da motricidade humana em versão universitária:

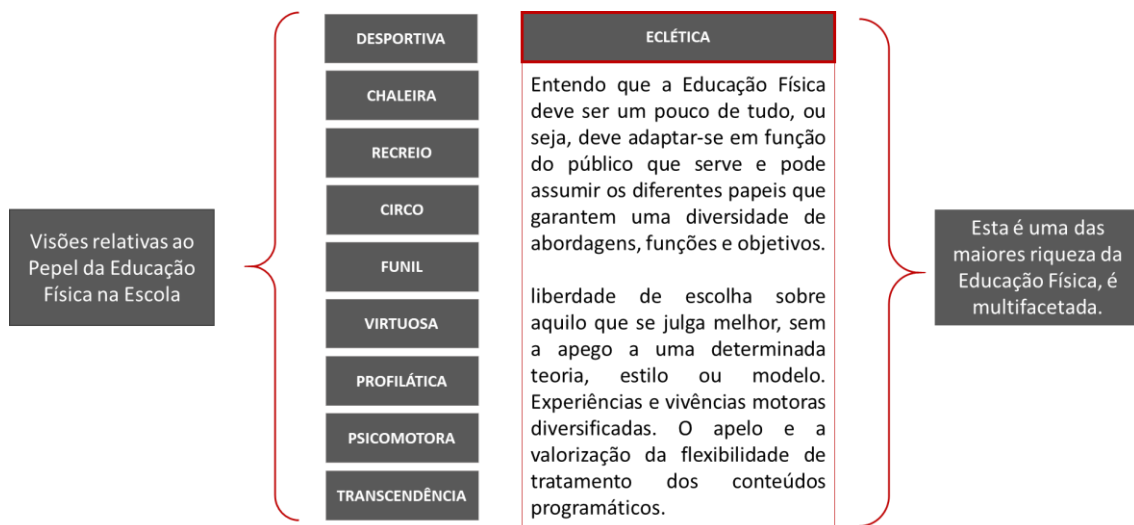
- Não podemos continuar com aquela **tendência psicológica**, que adota como critério de legitimação do interesse da juventude pelas atividades corporais.
- Nem a **tendência sociológica**, que toma como critério essencial a sua importância na saúde das populações;
- Nem a **tendência pedagógica** (de que se socorrem, aflitivamente, todos os saberes sem autonomia), que sublinha numa disciplina tão só o seu valor formativo.

Manuel Sérgio sublinha que **uma disciplina** só se **legitima** em função do papel que uma determinada época lhe atribui no quadro geral da organização dos saberes. Sabemos que têm sido os currículos STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), e a linguística que mais atenção e legitimidade têm recebido no atual quadro geral da organização dos saberes. Mischa Titiev (1963), *Introdução à Antropologia Cultural*, fala do perigo do **inconformismo biocultural** uma vez que os valores da biologia e da cultura podem estar, e ocasionalmente estão, em desacordo, surge uma fonte de conflito potencial nos assuntos humanos. Quando os **valores simbólicos ou culturais** de um grupo divergem largamente das **considerações biológicas básicas**, desenvolve-se uma espécie de inconformismo biocultural que é uma possível fonte de grande perigo.

O medo que os Professores de Educação Física manifestam relativamente ao seu estatuto, enquanto área disciplinar, dentro do contexto do sistema educativo, continua ainda hoje a ser motivo de preocupação, incerteza, ambiguidade e debate. Num artigo escrito por José Eduardo Monteiro na revista Horizonte, Vol. XIII, número 73, na página 3 a 9, agosto-setembro de 1996 com o título “O Lugar da Educação Física: A situação (des)esperada”, o autor refere várias visões atribuídas à Educação Física Escolar às quais acrescento as 3 últimas. A EF escolar assume várias interpretações:

- *Visão Desportiva*: forma obsoleta de dizer ou fazer desporto.
- *Visão de Chaleira*: local onde os jovens libertam as energias para se poderem concentrar nas áreas “nobres”.
- *Visão de Recreio*: espaço de expressão do “lúdico”, do “prazer”, da escolha e do interesse;
- *Visão do Circo*: espaço de expressão do “talento” ou da “aptidão” dos nossos jovens.
- *Visão de Funil*: local onde os nossos jovens são orientados para a modalidade em que apresentam maiores possibilidades.
- *Visão Virtuosa*: “escola de virtudes” (olimpismo), que ajuda a construir o carácter, a cimentar estilos de vida fundados no prazer do esforço e do sacrifício (ascetismo), servindo o desenvolvimento harmonioso da pessoa humana, procurando construir uma sociedade pacífica.
- **Visão Profilática**: local privilegiado de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, através do trabalho sistemático da condição física, com o intuito de combater os fatores de risco (ex: programa fitescolas).

- **Visão Psicomotora:** área de integração pelo movimento da relação do mundo interno e externo. Movimento, intelecto e afeto e a possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento potencializando a capacidade de desenvolvimento global da personalidade através do movimento integrado numa unidade mente-corpo favorecendo a integração do sujeito consigo, com o mundo dos objetos e com os outros sujeitos.
- **Visão de Transcendência:** a procura da libertação dos corpos, rumo à transcendência (...)” (Manuel Sérgio) | Unidade Mente-Corpo e a Motricidade Humana.



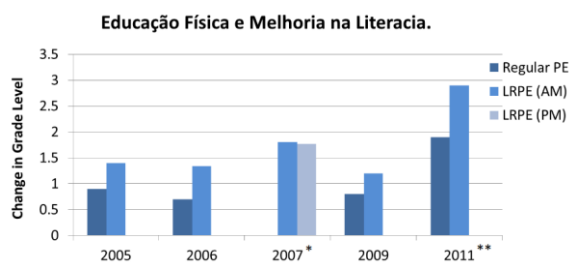
O paradigma cartesiano, que as próprias universidades de Educação Física e Desporto assumiram como modelo dominante, entende o corpo separado da mente, e esta visão resulta do funcionamento dos processadores do Sistema Nervoso Central que ocupam um lugar no topo da hierárquica do ser humano. Obviamente que o corpo é visto como subalterno ou secundário, e como tal, existe para servir os interesses da mente, o corpo deixou de ser tão importante ou passou mesmo a assumir um mero estatuto de instrumento biológico. Também, em termos culturais, o trabalho físico e manual é conotado com um estatuto inferior das classes trabalhadoras, subjugados pela mesma concepção hierárquica. Primeiro ou acima, as profissões intelectuais e abaixo, as profissões manuais que, segundo o mesmo preconceito, devem ser remuneradas com valor inferior, exceto quando prevalece um elevado risco para a integridade física ou mesmo morte. O desporto, sobretudo para aqueles que se destacam como “vedetas”, conseguem através do esforço físico e do ideal “ascético”, alcançar o topo da hierarquia social, conquistando prestígio, através do desempenho atlético.

Mihaly Csikszentmihalyi (1975) refere que a forma como nos relacionamos com o nosso corpo parece refletir o profundo conflito na vida contemporânea. A relação com o corpo passa por uma profunda e crítica mudança. Enquanto por um lado está a ser feita uma

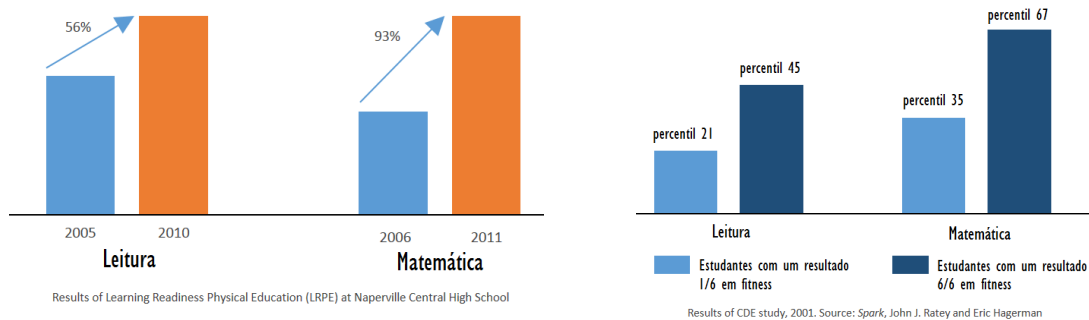
tentativa desesperada para se **recuperar a harmonia do corpo e da mente** (Educação Física, Exercício e Saúde e Fitness), ao mesmo tempo parece que **cada vez somos menos capazes de viver com e através do corpo**. O resultado é que deixamos de nos sentir confortáveis a viver nos nossos corpos. Nos países tecnológicos, um crescente número de pessoas encontra-se “encerrada” numa luta confusa contra os seus corpos. Querem dormir, mas não conseguem, querem ficar magras, mas engordam, querem sentir-se alegres, mas não conseguem sair das suas depressões profundas. Muitas soluções são possíveis para esta falta de adequação entre o propósito do corpo e o propósito da mente. Mas pelo facto desta cultura estar organizada em torno do **símbolo do controlo tecnológico**, a solução típica é do tipo mecânico e tecnológico. Isto significa que a Educação Física tem perdido gradualmente a sua legitimidade no quadro geral da organização dos saberes, porque a procura da saúde do corpo faz-se sobretudo através da atenuação dos sintomas que são adormecidos pelo medicamento. Esta separação da mente e do corpo, onde o corpo tem perdido a sua relevância e estatuto, sendo relegado para um mero veículo de transporte da cabeça, tem-se acentuado tanto, ao ponto de se hipotecar a infância e a necessidade biológica de brincar por causa do medo dos **baldios neuronais** e da **perda do capital intelectual** (Escola a tempo inteiro).

Esta perda de legitimidade tem sido tão acentuada que a Educação Física tem procurado desesperadamente por argumento para se justificar. Um dos argumentos mais significativos que tem sido utilizado ultimamente relaciona-se com a relação entre um estilo de vida fisicamente ativo (combate dos fatores de risco: sedentarismo e obesidade), e a potenciação da cognição e dos resultados escolares (académicos).

Paul Zientarski é um dos fundadores do Programa Learning Readiness no Distrito Escolar de Naperville nos EUA. O programa *Leaning Readiness Physical Education* (LRPE) foi concebido com base na investigação que mostra que os estudantes fisicamente ativos e em forma, estão mais atentos e predisposto em termos académicos, resultando no crescimento de células nervosas e no desenvolvimento dos seus cérebros. Os alunos que participam neste projeto libertam-se literalmente dos constrangimentos habituais inerentes ao modelo da tradicional aula de Educação Física e envolvem-se em atividades intelectualmente desafiadoras, enquanto se mantêm em movimento físico, utilizando os recursos que os ginásios habitualmente utilizam mais os da EF tradicional. Paul Zientarski aplicou os atuais conhecimentos científicos no seu programa de Educação Física. As neurociências demonstraram que quanto melhor for a forma física de um aluno, tanto melhor é a sua performance académica. Como tal, cada aluno que participa no programa de EF possui o seu monitor de frequência cardíaca para que cada aluno esteja na sua zona alvo de treino em função dos seus parâmetros fisiológicos individuais.



Nível de Leitura avaliado através do teste Nelson-Denny Reading Test
* Não foi permitido a desistência do LRPE a nenhum aluno no ano de 2007
** Os dados de 2011 incluem os estudantes da Naperville North High School



Obviamente que a minha proposta não contempla o investimento oneroso que foi feito na Escola de Napperville (Equipamento de Fitness), mas no Método Natural de Georges Hébert e noutros modelos como o **treino em circuito**, o **parkour**, o **treino calisténico**, **treino primevo**, o **jogo** e o **Projeto Brincar, Projeto Game Designer em EF, Jogos Cooperativos, Team-Building**, etc (Que não envolvem investimentos onerosos), orientados de forma personalizada (Personnal Training). O objetivo não passa tanto por centrar a abordagem da Educação Física Escolar no modelo Fitness/Wellness (dimensão algorítmica e heurística), mas sim nos jogos e brincadeiras divertidas (heurísticas), jogos cooperativos e na criação de jogos pelos alunos, em vez do modelo desportivo que continua a ter o seu espaço. Tal como comprovam os investigadores como Gregory J. Welk et all. (2010), a prática de exercício físico na escola melhora a performance académica. Estes investigadores tratam agora o cérebro como se fosse um “músculo” treinável que precisa de ser bem nutrido, oxigenado e estimulado. O exercício físico é um ingrediente extremamente importante para estimular as redes neuronais. A minha proposta, fundamenta-se na “Unidade Mente-Corpo (Body-Mind), e também contempla, não só o estímulo metabólico sobre-elevado, que promove um balanço energético negativo, mas também estímulos hipometabólicos, para aquietar os hiperativos centros emocionais e mentais, devido à ansiedade e medo provocados por um modelo escolar que ativa os mecanismos de defesa das crianças e jovens (stresse).

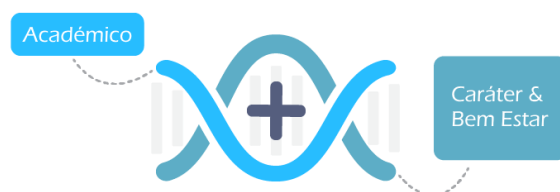
Outro argumento utilizado pela EF escolar para justificar a sua legitimidade e importância na escola, também estão relacionados com a epidemia da obesidade. A mensagem da Organização Mundial da Saúde (OMS) é clara: “A obesidade transformou-se na grande epidemia do século XXI”. A OMS estimava que em 2015 existiriam 2,3 milhares de milhões de pessoas adultas com excesso de peso. O exercício físico e uma dieta equilibrada são as suas estratégias recomendadas e a Disciplina de EF tem utilizado este argumento para justificar a sua importância no “combate” à obesidade. Na verdade, os países do Sul da Europa (Espanha, Itália, Grécia e Portugal), estão na liderança da prevalência de obesidade afirma a Dr^a Ana Rito, onde Portugal se inclui em lugar cimeiro com 31,5% de crianças dos 7-9 anos com excesso de peso das quais 11,3% são obesas (Já anteriormente vimos que países com elevadas desigualdades sociais têm maior prevalência de obesidade). O mais alarmante é que esta prevalência começa na idade pré-escolar, como conclui o único estudo português que aborda o estado nutricional das crianças, dos 3 aos 6 anos, da autoria da Prof. Dr^a Ana Rito, Nutricionista na Cidade de Coimbra. Das 2400 crianças dos 3 aos 6 anos avaliadas, uma em cada dez é obesa. Para além disso, a obesidade infantil é uma epidemia que afeta crianças que irão crescer obesas, que por sua vez irão juntar-se a adolescentes obesos e “caminhar”

para a maior geração de adultos obesos na história de Portugal, se nada se fizer. Se hoje a obesidade já custa ao país cerca de 297 milhões de Euros por ano, daqui a 20 anos provavelmente teremos metade do país a sofrer desta doença e o país a gastar muito mais do que já gasta (cada pessoa ativa custa ao país 61 Euros e uma pessoa obesa 334 Euros). Pergunto, como se sentirão os obesos, além de falta de amor, tristeza e angústia ainda são um fardo para a sociedade.

3.1.12 - Educação Física Positiva:

A **educação positiva** desafia o atual paradigma da educação o qual valoriza a realização académica acima de todos os restantes objetivos. Com base nos ideais clássicos, acreditamos que o **ADN da Educação (Física)** é uma dupla hélice que apresenta filamentos entrelaçados com igual importância de ambos os domínios, o académico e do carácter e bem-estar:

- **Académico:** a realização do potencial intelectual e motor através da aprendizagem do melhor que já foi ensinado e conhecido.
- **Carácter e bem-estar:** o desenvolvimento do carácter fortalece o bem-estar, os quais são intrinsecamente valiosos e contribuem para uma variedade positiva de resultados de vida (Competências relacionais – inteligência emocional e social).



Pensadores do iluminismo tais como Jonh Locke e Johann Pestalozzi também examinaram a natureza multidimensional da educação constatando que esta deveria assegurar o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico dos aprendizes. O movimento da psicologia positiva que foi fundado nos anos 1990 e é comumente designado por “ciência da felicidade”, reconhece um número de “forças de carácter” que permitem alcançar a felicidade tais como a criatividade, perseverança, bondade e trabalho em equipa entre muitas outras. Baseado na Psicologia Positiva, a Educação Positiva é definida pela **Rede Internacional da Educação Positiva** (IPEN), como uma dupla hélice da dimensão académica associada ao bem-estar & carácter, substanciado por dados que demonstram que mais bem-estar é sinérgico com uma melhor aprendizagem.

3.1.13 - A Educação Física de Qualidade contribui para a Educação do Século XXI:

A investigação científica demonstrou inequivocamente que a educação é uma das estratégias mais importantes, se não a mais importante, para melhorar o acesso a emprego, saúde, habitação e outras formas de participação na sociedade mais abrangente. Os resultados dessas investigações conduziram a outras investigações sobre como melhorar o

sucesso educativo para promover a inclusão social em todas essas áreas. Essas estratégias que ajudam a melhorar o sucesso educativo são as **Ações Educativas de Sucesso** (AES). Várias teorias e investigação anterior tinha demonstrado que a promoção de interações culturais e educativas entre alunos e agentes sociais, mais especificamente com os familiares, melhoram o rendimento dos alunos. As Tertúlias Dialógicas Literárias são o melhor exemplo dessa educação familiar bem-sucedida. O projeto também estabeleceu que, depois de transformar as escolas, as AES poderiam ser estendidas a outras áreas da sociedade (por exemplo, emprego, habitação, saúde, participação política e social). A principal descoberta consiste na recriação das **Ações Integrativas de Sucesso** (AIS) identificadas na investigação através do envolvimento no diálogo com as pessoas que moram na região. A conexão entre processos de exclusão social e inclusão e oportunidades educativas na perspetiva do agente social foi analisada dentro de 5 grupos vulneráveis, migrantes, mulheres, grupos culturais, jovens e pessoas portadoras de deficiência (relatório INCLUD-ED).

Em 2013, a UNESCO fez uma parceria com a *North Western Counties Physical Education Association* (NWCPEA) para realizar uma pesquisa global e revisão da literatura sobre a **situação da educação física**. O objetivo fundamental da pesquisa foi determinar um conjunto de indicadores de referência sobre **Educação Física de Qualidade** (QPE), que poderiam ser enquadrados como aspetos fundamentais a ser adotados e adaptados para implementação global.

A pesquisa concluiu que há compromissos políticos de nível governamental para a educação física, mas embora alguns governos se tenham comprometido com a legislação para a provisão de educação física escolar, outros foram lentos ou reticentes ao traduzir essas declarações de intenção em ações concretas através da implementação real desses compromissos.

Os benefícios de se investir numa EF de qualidade. Preencher a lacuna entre Política e Prática. Apesar dos benefícios da Educação Física, a política não está a ser traduzida na prática. 97% dos países do mundo declaram que a EF é obrigatória, no entanto:

- Apenas 79% dos países têm programas de educação física prescritos/pré-estabelecidos.
- Em 54% dos países a educação física tem um **estatuto considerado inferior ao de outras matérias** como é o caso de Portugal.
- Apenas 71% dos países aderem aos regulamentos de implementação e execução dos programas.
- Apenas 53% das escolas primárias têm professores de EF qualificados.

3.1.1.4 – UNESCO: 7 áreas de preocupação:

- 1) Lacunas persistentes entre as medidas políticas assumidas e a implementação da Educação Física.
- 2) Tempo curricular da EF insuficiente.
- 3) **Relevância e qualidade** do currículo de Educação Física.
- 4) Qualidade dos programas iniciais de formação de professores.
- 5) Insuficiência na qualidade e manutenção das **instalações**.
- 6) Continuação de barreiras à igualdade e acesso à EF.

7) **Coordenação escola-comunidade** inadequada.

A participação no projeto EFQ (Educação Física de Qualidade), como parte de um currículo (Quadro de Estudos), pode facilitar o desenvolvimento de:

- Cidadãos responsáveis e ativos.
- Habilidades e valores tais como, pensamento crítico, criativo e inovador, resolução de problemas, tomada de decisão, empatia, habilidades interpessoais / comunicativas, respeito, tolerância e compreensão intercultural, que são necessários para resolver os desafios do século XXI.
- Alunos com alfabetização física, conhecimento e confiança necessários para o desempenho acadêmico.
- Envolvimento permanente na atividade física.

Este projeto também enfatiza os retornos socioeconómicos (Vantagens económicas do investimento num estilo de vida ativo), consequentes de se investir na Educação Física de Qualidade nas Escolas. Em termos genéricos, ganha-se num aumento da expectativa de vida em cerca de 5 anos, fortalece-se a economia porque pessoas saudáveis produzem mais e melhor e ganha-se numa redução da morbilidade entre outros ganhos:

- Redução do risco de doenças.
- Diminuição do absentismo.
- Redução dos custos de saúde.
- Diminuição da possibilidade de efetuar escolhas de risco.
- etc...

3.1.15 - Como é que o Prof. de EF consegue melhorar as experiências de educação física?

- 1) Diagnostica
- 2) Intervém
- 3) Avalia

CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

A – ORGANIZAÇÃO	B – SUPORTE	C – COLABORAÇÃO
1) Diálogo igualitário	1) Structure of Observing Learning Outcome (Taxonomia SOLO)	1) Programas de Aprendizagem Emocional e Social (PAES) – Literacia Emocional e a RULER
2) Inteligência Cultural	2) Estilos de Ensino Centrados no aluno (EEA) & Aprendizagem por Mestria (AM)	2) Treino Personalizado em EF – TPEF (Tutorias e parcerias entre alunos)
3) Transformação	3) Auto-Regulação da aprendizagem (ARA).	3) Game Designer (GD) – teoria do jogo e criação de jogos por medida, pelos e para os alunos.
4) Dimensão Instrumental	4) Métodos Ativos de Ensino (MAE) (discussão em grupo = colaborar, realizar pela prática experimental, ensinar os outros).	4) Jogos Cooperativos (JC)
5) Criação de sentido	5) Flip Educação Física (FEF)	5) Teaching Games for Understanding (TGFU)
6) Solidariedade	6) Testes Sociométricos (TS)	
7) Igualdade de diferenças		

A Educação Física de Qualidade assume uma abordagem holística (Wellness). Só é possível garantir uma melhoria das experiências na Educação Física quando os alunos puderem escolher o seu percurso individualizado.

3.1.16 - Programa de apoio à Promoção e Educação para a Saúde.

A Organização Mundial de Saúde em 2009 definiu como Escola Promotora da Saúde (EPS) “uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente saudável para a aprendizagem. A EPS é, assim, um espaço em que todos os membros da comunidade escolar trabalham, em conjunto, para proporcionar aos alunos, professores e funcionários, experiências e estruturas integradas e positivas que promovam e protejam a saúde”. Uma análise cuidada do modelo SCARF permite-nos compreender que as nossas escolas promovem o stress.

Baseado no conceito de EPS, a Direção-Geral da Educação apresentou o novo Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES), que foi homologado por despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário em 3 de setembro de 2014, com enfoque nas seguintes áreas:

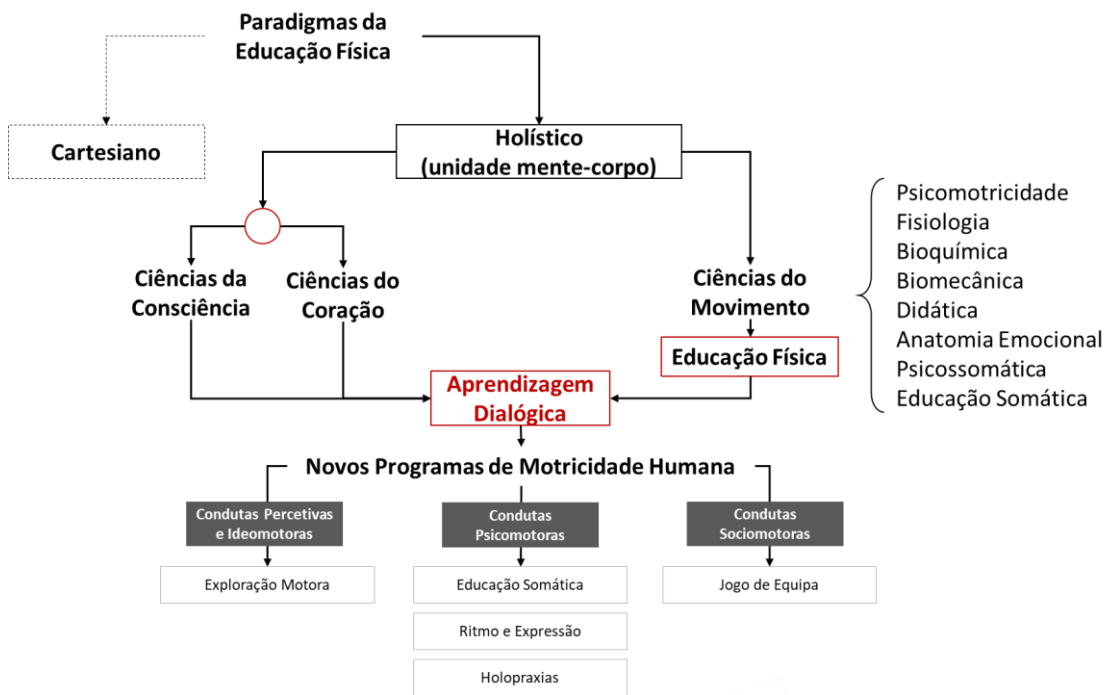
1. Saúde Mental e Prevenção da Violência
2. Educação Alimentar e *Atividade Física*
3. Comportamentos Aditivos e Dependências
4. Afetos e Educação para a Sexualidade

As finalidades deste Programa são:

1. Promover a literacia em saúde;
2. Promover atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis;
3. Valorizar comportamentos que conduzam a estilos de vida saudáveis;
4. Criar condições ambientais para uma Escola Promotora de Saúde;
5. Universalizar o acesso à educação para a saúde em meio escolar;
6. Qualificar a oferta da educação para a saúde em meio escolar;
7. Consolidar o apoio aos projetos em meio escolar.

Estratégias para a promoção da Saúde em Contexto Escolar:

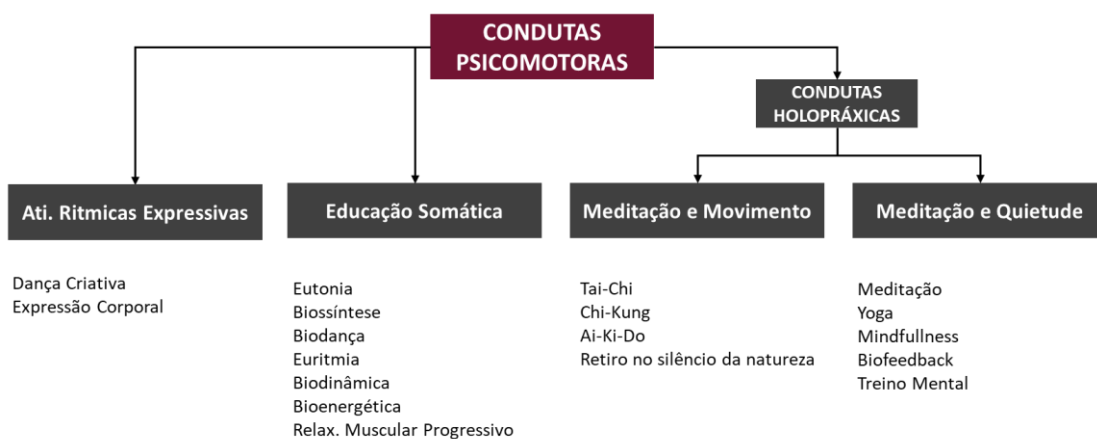
- A DGS (Direção Geral da Saúde) “programa Nacional de Saúde escolar | 2014”
- **SAÚDE MENTAL:**
 - a. Educação Baseada na Consciência: Meditação e Estados Hipometabólicos
 - b. FMH: Aventura Social & Saúde.
- **ATIVIDADE FÍSICA:**
 - a. Educação Física Escolar.
 - b. Desporto Escolar.



Educação Baseada na Consciência

O Impacto do Wellness

Promover o sucesso académico através de um ambiente escolar saudável!...



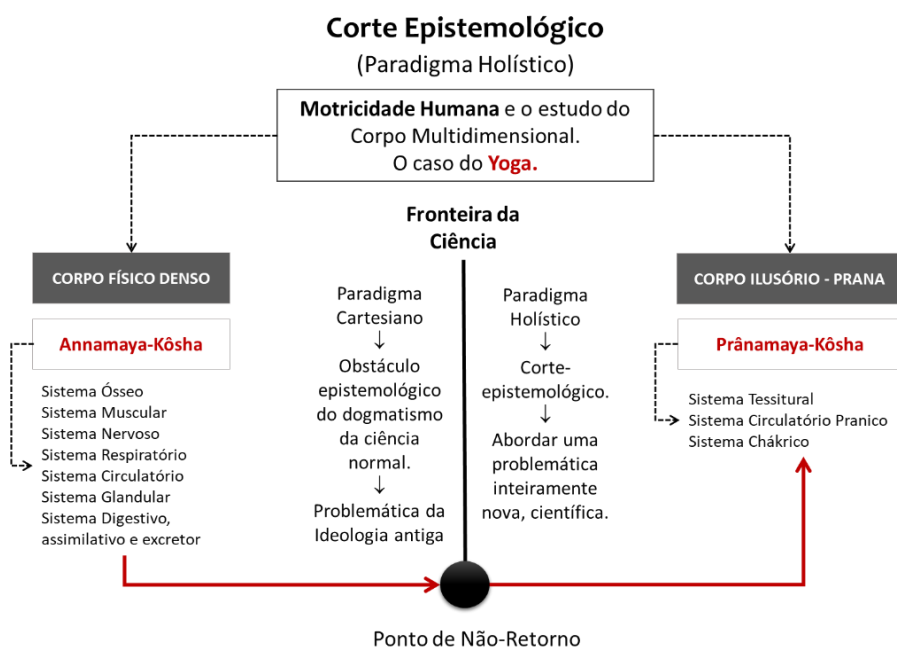
A Educação Física de Qualidade aborda todas as praxias com o intuito de promover um desenvolvimento do indivíduo numa perspetiva holística. Uma abordagem meramente desportivizada, omite vários aspetos da formação multidimensional do ser humano.

As praxias são sistemas de movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma **intenção**. A partir desta definição podemos diferenciar as praxias segundo a sua intenção, em praxias com finalidade transitiva, praxias de carácter simbólico e praxias com objetivo estético:

- **As praxias com finalidade transitiva** implicam uma ação direta sobre o objeto, visando modificá-lo. As praxias de carácter transitivo podem estar muito próximas das reações instintivas ou, por outro lado muito socializadas. Na verdade, a codificação do domínio das habilidades motoras com fins estritamente técnicos (finalidade transitiva), retira a plasticidade adaptativa própria do ser humano tornando o seu **comportamento linear e rígido**.
- **As praxias simbólicas** estão relacionadas com o desejo de comunicação, ou seja, de transmitir uma mensagem gestual a outrem. Nesta categoria encontramos gestos que apresentam diferentes níveis de abstração e que vão do simples mimo de um gesto a um verdadeiro código gestual puramente convencional. As praxias simbólicas e estéticas possuem sempre um alto nível de socialização, estando as suas finalidades relacionadas com a expressão e a comunicação.
- **As praxias com finalidade estética** tendem a transmitir igualmente uma mensagem, mas a intenção neste caso está mais centrada na qualidade formal dessa mensagem do que na sua precisão.

Porém existem outras formas de manifestação praxica, quando uma criança ou jovem apresenta um “corpo pseudo-lesado”, falamos das dispraxias. As holopraxias são as praxias que levam à vivência holística (lado direito do cérebro). Neste caso, os movimentos coordenados como por exemplo no Yoga, permitem não só desenvolver uma consciência corporal através do trabalho do nosso corpo físico denso (annamaya-Kôsha). Este corpo ou veículo compõe-se de vários aparelhos e sistemas. Porém, segundo o modelo conceptual do Yoga, temos um corpo ilusório feito de Prana (Prânamaya-Kôsha), o *corpo ilusório* onde circula o **Prana** que se compõe de vários elementos. Este é um limiar que as nossas ciências do desporto temem explorar porque receiam estrar no campo da metafísica considerada pouco científica ou por muitos pseudo-ciência. Como não se consegue dissecar, palpar, ver, então não existe, é puramente especulativo. E é exatamente este limiar que, na minha opinião, Manuel Sérgio chama o **conservadorismo e dogmatismo da ciência normal**. Porém, se queremos conhecer o corpo humano na sua multidimensionalidade temos que investigar estas realidades. Manuel Sérgio fala da “Humanização do Movimento”. Só quando as ciências assumirem uma “mutação ao nível da problemática” ou o “corte epistemológico, esse **ponto de não-retorno** que abandona de vez o carácter ideológico da problemática antiga, porque fundar uma ciência consiste em cortar todas as relações com o saber que abusivamente ocupava o seu lugar. Ademais, é romper com as visões que antecederam uma ciência e inaugurar uma problemática inteiramente nova (Manuel Sérgio, Motricidade Humana).

DISPRAXIAS (Vitor da Fonseca)	PRAXIAS (Vitor da Fonseca)		HOLOPRAXIAS (Pierre Weil)	HIPERPRAXIAS (João Jorge)	
Inteligência Corporal		Inteligência Emocional			
Corpo Pseudo-Lesado	Transitivas	Simbólicas	Estéticas	Coerência Interna	Hipercoordenação
As crianças com dificuldades de aprendizagem têm um diálogo tônico, sinergias onerosas e uma concentração de rigidez tónica (Excesso de correcionismo)	Comportamento linear e rígido (Gestos técnicos padronizados: padrões motores; soluções algorítmicas)	Mensagem gestual: expressão e comunicação verbal (esquemas motores; heurísticos)	Mensagem mimética: conteúdo formal da mensagem; significado (esquema motor; heurístico)	Mindfulness Meditação Tai-Chi Yoga Aikido RMP Eutonia	Feitos notáveis de atletas de alta competição Feitos notáveis de praticantes de artes marciais (Kung-Fu) Feitos notáveis nos desportos de evasão e radicais.

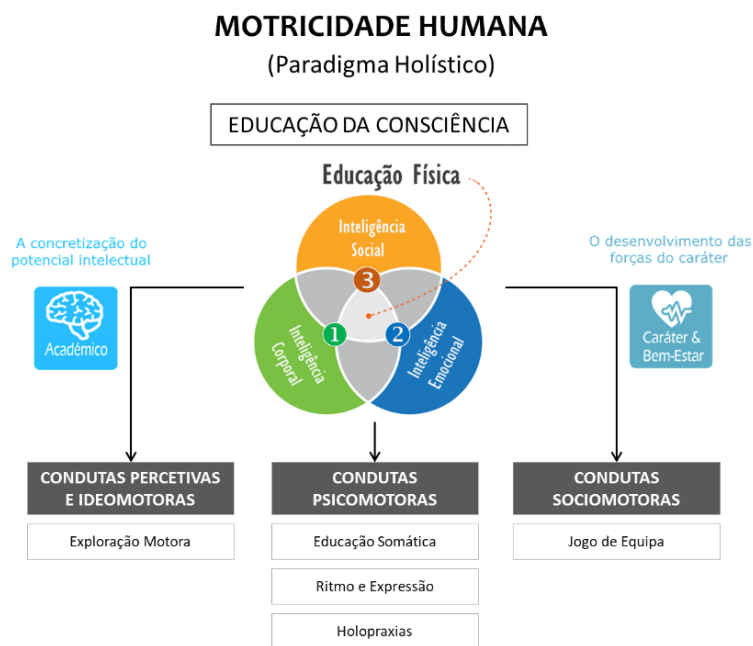


ESQUEMA: Este esquema baseia-se no livro de Manuel Sérgio (Motricidade Humana, uma Nova Ciência do Homem). Utilizo o caso do Yoga e o seu campo de investigação para ilustrar o *Dogmatismo da ciência normal* que não aceita a linguagem do corpo multidimensional. A Educação Física não evolui porque continua refém da *ciência normal*.

Utilizo o caso do Yoga para ilustrar como é que a fronteira da ciência se tem debruçado sobre o estudo do chamado “corpo ilusório-prana” que o Yoga contempla no seu quadro de referências. O trabalho experimental moderno sugere que se iniciou a cartografia dum tipo de sistema circulatório de luz operando num nível energético marcadamente diferente das suas contrapartes moleculares [Segundo Bruce D. Curtis, M.A. e J.J. Hurtak Ph.D., (2004)]. Os meridianos da acupuntura correspondem ao “quinto sistema circulatório”.

Segundo Bruce D. Curtis, M.A. e J.J. Hurtak Ph.D., (2004) tem havido um grande progresso por parte dos investigadores Russos e Alemães nos anos mais recentes (Popp, Voeikov e outros), no sentido de analisar os aspetos biofísicos dos processos biofotónicos nos Seres Humanos. Sugerem que existe uma realidade corpórea multifacetada e a luz biofísica interage com a auto-organização da informação humana através de meios de comunicação, quer biomoleculares, metabólicos ou neurais. Estes sistemas podem fundir-se como um sistema retransmissor de energia móvel semelhante ao que se vê nos processos Qui (Prana) na ciência da acupuntura, sugerindo um “holomovimento” que se procura auto-confirmar, utilizando e recuperando a informação que serve as trocas com o ambiente. O encontro do Ocidente com as ciências médicas da acupuntura e outros estudos em biofísica, acordaram uma profunda curiosidade acerca de outras possibilidades e modos de transmissão e comunicação de energia dentro do corpo para além do sistema circulatório,

sangue, sistema linfático e sistema nervoso. O trabalho experimental moderno sugere que se iniciou a cartografia dum tipo de sistema circulatório de luz operando num nível energético marcadamente diferente das suas contrapartes moleculares. Estudos recentes efetuados por Zhang (1996, 2003), sugerem um corpo inteiro e distinto do corpo químico que o interpenetra. Um tal corpo foi designado por corpo eletromagnético e pode ser um veículo de projeção da consciência. Esta perspetiva retrata o corpo mais como um biocomputador energético (Gariaev, 1994; Hurtak, 1973), do que uma máquina molecular. Um sistema operando num não-equilíbrio termodinâmico (Belousov e Popp, 1995; Prigogine, 1967), aberto a campos e energias. Estes novos campos e novas realidades de energias que despertaram a curiosidade científica humana, são muito mais do que fenómenos passageiros de energias; num sentido mais profundo, refletem os processos estruturados dos veículos-multi-corporais associados ao complexo biológico do ser humano. Bruce D. Curtis & J. J. Hurtak (2004), “Consciousness and Quantum Information Processing: Uncovering the Foundation for Medicine of Light” refere que a acupunctura é o “quinto sistema circulatório” no nosso corpo.



Por norma, um professor eficaz, tal como o caracteriza Francisco Carreira da Costa (1984), “O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar”; Revista Horizonte, “estrutura a atividade dos alunos de maneira a mantê-los o maior tempo possível empenhados (tempo na tarefa), informam clara e concisamente o que fazer, onde e porquê” (Bom Gestor de Recursos: Humanos, Materiais e Temporais).

Porém, embora o professor, assumindo o perfil de “bom gestor” (procurando transformar o tempo útil em mais tempo potencial de aprendizagem), esforçando-se por ser eficaz, recorrendo principalmente aos estilos de ensino situados no espectro, aquém da linha invisível de demarcação do limiar da Descoberta ou Barreira Cognitiva, explorando a sua anatomia através do processo de tomada de decisão de **pré-impacto, impacto e pós-impacto** (Horizonte com: Musska Mosston e Sara Ashworth, 1985; horizonte, vol. II, n.º 1, maio-junho 1985; pp. 23-32), sente muita dificuldade em promover aprendizagens, e sobretudo, em manter os alunos interessados e empenhados nas atividades!... Porquê? O êxito do ensino

(Francisco C. da Costa, “O que é um ensino eficaz...”), resulta da concertação de um conjunto numeroso de fatores:

- a) O nível inicial de conhecimento dos alunos condiciona a qualidade da aprendizagem;
- b) Uma atitude favorável dos alunos para com a matéria de ensino e a escola...;
- c) Uma metodologia do professor que garanta a eficácia da sua intervenção e que garanta um controlo do desempenho dos alunos informando clara e concisamente o que fazer, onde e porquê promovendo um elevado Tempo na Tarefa com Empenhamento Motor;
- d) O professor garanta uma concentração na matéria de ensino evitando ao máximo “assuntos não relacionados com os objetivos”;
- e) Adequa corretamente a dificuldade das tarefas às habilidades dos alunos;
- f) Utilize adequadamente o feedback pedagógico;
- g) Um bom controlo da atividade pedagógica dos alunos (Ter uma boa noção de gestão do tempo no processo ensino-aprendizagem) evitando a permissividade, espontaneidade e a falta de controlo...;
- h) Promove ambiente caloroso e democrático e convivencial...;
- i) E o que apresenta mais importância é o “Academic Learning Time” ou Tempo Potencial de Aprendizagem.

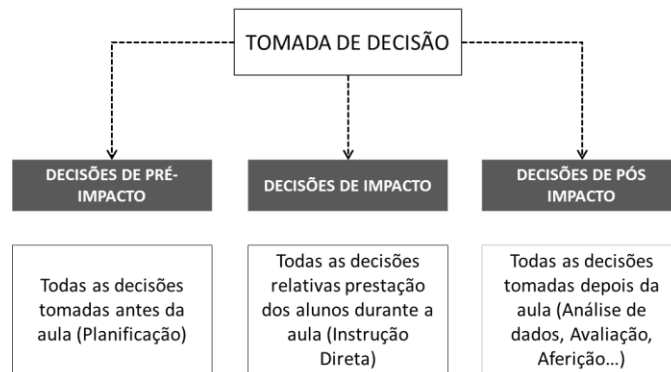
Pamela D. Tucker e James H. Stronge (2005); “A avaliação dos professores e os resultados dos alunos” são da mesma opinião que Francisco Carreira da Costa. Quando aborda as Qualidades dos Professores Eficazes (QPE) pressupõe que “todos sabemos intuitivamente que estes professores, **altamente eficazes**, podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia das crianças (...). Anos de investigação sobre a qualidade docente, apoiam o facto de que os professores eficazes, não só fazem com que os alunos se sintam bem na escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar”. Mais à frente, quando aborda o “impacto da eficácia do professor no aproveitamento escolar dos alunos” refere que:

“(...) o fator mais importante, que afeta a aprendizagem dos alunos, é o professor. Além disso, os resultados mostram uma grande variação em termos de eficácia entre os professores. A implicação imediata e óbvia desta descoberta é que, aparentemente, será possível fazer mais para melhorar a educação, otimizando a eficácia dos professores, do que através de outro qualquer fator”.

Os mesmos autores falam de professores de elevado desempenho e de baixo desempenho e do seu efeito positivo ou negativo no sucesso dos seus alunos.

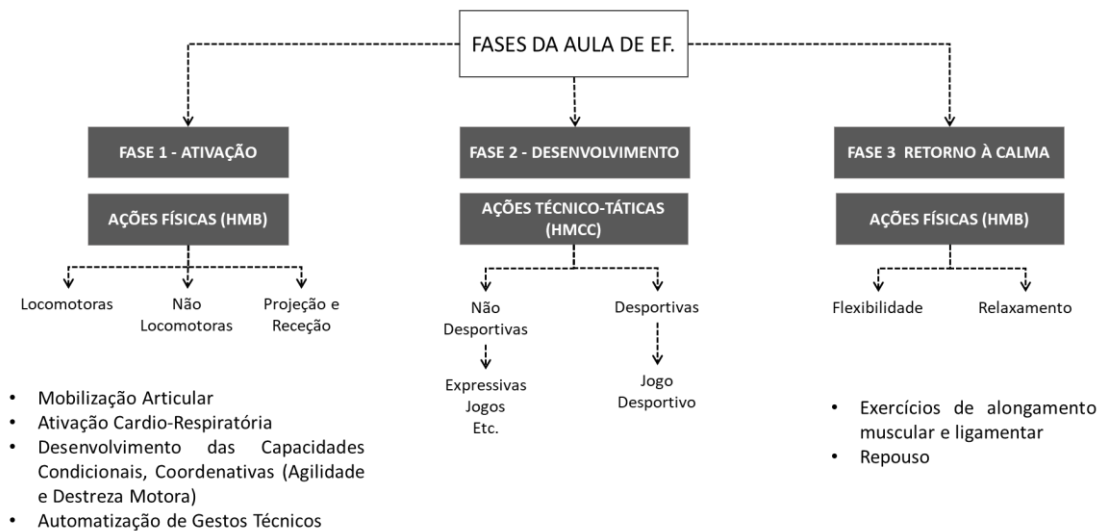
Quais são as Boas práticas que podem fazer a diferença e cativar o interesse e motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, Quais são as Ações Educativas de Sucesso que transformam a aula de Educação Física num espaço animado, participado, produtivo e interessante, onde os alunos adquiram competências transformadoras para as suas vidas?

PROFESSOR EFICAZ (Paradigma Cartesiano)

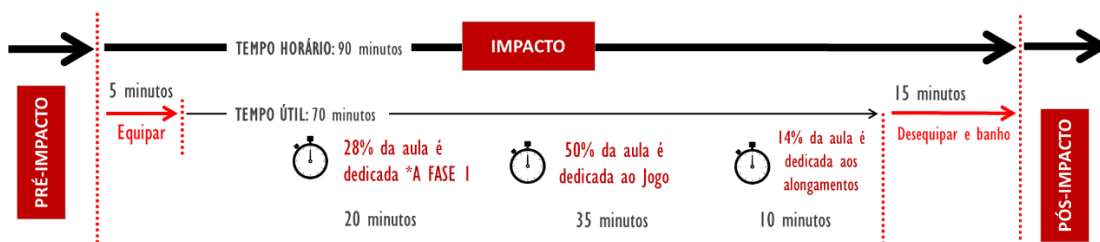


Um **professor eficaz** é aquele que tem as suas aulas perfeitamente dissecadas e coreografadas para que o tempo de aula seja rentabilizado ao máximo apoiando-se numa conceção analítica de transmissão dos conteúdos e conhecimentos, partindo do menos para o mais complexo, na qual se preconiza o ensino da técnica como aspeto fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo.

PROFESSOR EFICAZ (Paradigma Cartesiano)

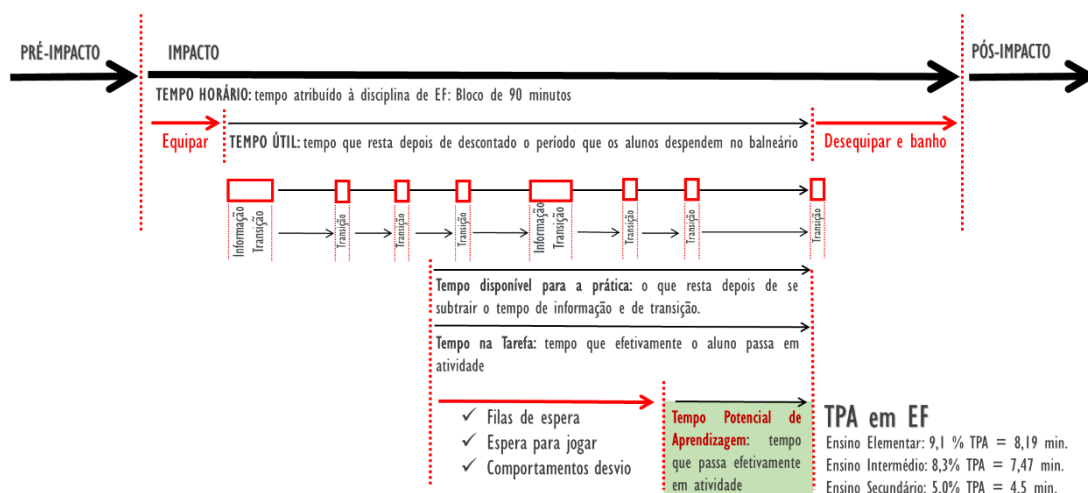


Uma aula de Educação Física acontece num determinado tempo o qual está bem identificado e quantificado pelo professor. Cada fase e etapa é gerida de forma cuidada, permitindo-lhe gerir a aula de forma eficiente e introduzir cada uma das atividades previstas numa dada sequência metodológica. Por sua vez, esta matéria faz parte de uma sequência de conteúdos organizados segundo uma progressão pedagógica, do mais simples para o mais complexo, para que o aluno consiga evoluir do Nível Introdutório passando ao Nível Elementar e deste para o Nível Avançado, ao longo de um conjunto de aulas que constituem uma Unidade Didática.



	TEMPO (min.)	PERCENTAGEM	FASES da AULA
Equipar	5	5,56%	FASE 0
Desequipar e Banho	15	16,67%	FASE 0
Ativação (Aquecimento)	20	22,22%	FASE 1
Jogo	30	33,33%	FASE 2
Retorno à Calma (Flexibilidade)	10	11,11%	FASE 3
Informação e Transições	10	11,11%	
TOTAL – Útil ou Funcional	70	77,78%	
TOTAL – Tempo Horário	90	100,00%	

Tempo Horário considerado: 90 minutos. a este tempo são retirados 5 minutos para que os alunos se equipem e 15 minutos no final para que possam tomar banho. Trata-se apenas de um exemplo ilustrativo de organização do tempo da aula.



Modelo Tradicional – Professor Eficaz: controla as variáveis pré-impacto, impacto e pós-impacto.

O Estado Congelado da Escola pode ser descrito pela falta de colaboração dentro e fora da escola, os professores dependentes de velhos métodos e escolas que se assemelham a fábricas do século dezanove. Muitos professores acreditam que, se eles ensinam, os alunos devem aprender, porém esquecem-se que este processo nem sempre acontece de forma linear. A ideia de “descongelar” reflete principalmente a necessidade de abolir percepções fechadas sobre a educação e apoiar o ensino e aprendizagem para que evolua no sentido de atividades mais recompensadoras, reflexivas e flexíveis. O ato do currículo ativo apela a um maior e mais significativo **envolvimento do professor no processo de co-criação do currículo**.

E o PPIP permite-o porque dá ao professor bastante liberdade e espaço para decidir como é que o currículo será reinterpretado e aplicado e que pedagogia melhor permite a sua concretização (Helena Kovacs e Luís Tinoca, “Descongelar a pedagogia: a introdução de novas medidas educativas em Portugal”).

Não devemos assumir que os problemas da educação podem ser resolvidos tal como um motor danificado de um automóvel que apenas precisa de substituir peças e efetuar os ajustamentos e afinações. A educação exige uma compreensão e reflexão muito mais aprofundada e madura que permita recorrer ao potencial das pedagogias que melhor permitam alcançar os objetivos educativos, sejam eles quais forem. No **sistema tradicional de ensino os professores são responsáveis pela aplicação do currículo e têm que prestar contas pela aprendizagem dos alunos**. Isto está altamente relacionado com o facto de se **olhar para a aprendizagem como uma consequência exclusiva e direta do ensino** e, assim, um processo de aquisição de conhecimento **fica refém (cativo) de um currículo que apenas serve para justificar uma avaliação e o sucesso**. A aprendizagem não deverá ser reduzida ao que apenas conta (matérias nucleares no caso da EF), e que essa diversidade no pensamento educativo e na sua prática não deve ser reduzido à **uniformidade** (Helena Kovacs e Luís Tinoca, “Descongelar a pedagogia: a introdução de novas medidas educativas em Portugal”).

Judith E. Rink, Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education fala da restrição do currículo de EF. Uma das maiores críticas do processo de normalização da avaliação (standardized Testing), refere o facto de limitar (condicionar), o currículo às matérias testadas. Reforço o aspeto da necessidade de se dar ênfase a algumas matérias nucleares para garantir uma evolução do aluno na apropriação das técnicas do desporto (ex: basquetebol), o que só se consegue com a repetição sistemática por forma a garantir a sua automatização. Judith Rink afirma que o professor fará o que for necessário para assegurar que os seus alunos consigam replicar a execução do gesto técnico com mestria no momento da avaliação e situação de exercício critério ou em situação de jogo. Contudo, se a avaliação representa uma abordagem restrita daquilo que seria um currículo alargado (ecletico), sendo a avaliação a determinar o currículo, isso é uma má opção sublinha Judith Rink.

Constatamos uma contradição difícil de resolver no que toca à EF. O programa defende o ecletismo na abordagem das matérias (diversidade de experiências) o que contraria um processo de avaliação centrado no domínio da técnica desportiva (componentes críticas), tal como também está explícito no programa. Para que o aluno automatize um gesto técnico de forma consistente necessita de muito mais aulas do que aquelas planeadas para garantir uma progressão. Para automatizar o mesmo gesto técnico torna-se necessário propor exercícios analíticos centrados em partes do gesto técnico o que transforma a aula de EF numa reprodução do treino desportivo e retira alegria e prazer dos alunos neste processo. O privilégio de uma abordagem centrada no domínio das várias componentes críticas do gesto técnico (Ex: lançamento na passada), como indicadores de performance que facilitam a avaliação por comparação ao modelo correto da técnica exigindo uma necessidade de se definir determinados critérios de êxito:

- Indicador de performance 1: demonstrar competências em pelo menos duas formas de movimento.
- Indicador de performance 2: aplicar um programa de aptidão física que permita o desenvolvimento do fitness pessoal e a sua avaliação através de testes normalizados (Ex: fitescola).

- Indicador de performance 3: participação regular em atividade física de promoção da saúde fora da aula de Educação Física (Ex: desporto escolar).
- Indicador de performance 4: encontrar uma forma de definir padrões de fitness físico relacionado com a saúde para cada grupo etário (Ex: tabelas fitescola)

A avaliação normalizada da EF condiciona uma abordagem eclética porque exige que os alunos sejam conduzidos a uma reprodução sistemática de algumas técnicas desportivas (matérias nucleares obrigatórias), para permitir uma avaliação dos alunos por comparação entre o valor inicial e o valor final de domínio de um gesto técnico que exige tempo para se consolidar. Como isto dificilmente se consegue sem hipotecar a dimensão lúdica da EF, despreocupada com princípio da performance, a EF para defender a avaliação quantitativa (critério da performance), acaba por comprometer a diversidade de experiências motoras. Por outro lado, para garantir a exequibilidade do programa e garantir quer os alunos terminem o 12º ano dominando alguns gestos técnicos das matérias nucleares, ter-se-á que iniciar a sua automatização em idades cada vez mais precoces (1º ciclo com a abordagem pré-desportiva), transformando a aula de Expressão Físico-Motora numa iniciação precoce ao desporto. Este parece-me ser o caminho escolhido pela CNAPEF e SPEF com o qual discordo. Estes e muitos outros aspetos levam-me a defender uma desvinculação da EF relativamente ao desporto que descaracteriza a EF mantendo-a refém de um modelo muito pouco apelativo, em termo de motivação, para a maioria dos alunos, além de limitar a abordagem motora à automatização de gestos técnicos (Praxias transitivas). Os alunos do primeiro ciclo precisam fundamentalmente de uma exploração motora livre destes constrangimentos desportivos e da técnica desportiva.

Judith E. Rink refere que quando os programas de EF manifestam quais são as expectativas relativamente àquilo que os alunos devem aprender, os programas são colocados em pé de igualdade relativamente aos conteúdos de outras áreas dentro da escola. Isto é aquilo que defende o CNAPEF e SPEF quando fala da “Paridade”, ou seja, que a EF seja considerada da mesma forma relativamente às restantes disciplinas esmo na avaliação. Porém, querer que a EF se aproxime das restantes disciplinas leva a EF a tornar a disciplina e respetivos conteúdos para um domínio fechado, limitado, condicionador, normalizado e pouco apelativo para os alunos. Aliás, é exatamente esta a imagem que os alunos têm das restantes disciplinas, “são uma seca”. Será que queremos matar a riqueza da EF tornando-a igual às restantes ou queremos fazer a diferença e desvincular-nos de tudo aquilo que está provado tornar o ensino algo desprovido de vida, de valor, de interesse para os alunos?

A ação do professor de EF não deve ficar refém de um currículo quando este apenas serve para justificar uma avaliação e o sucesso dos alunos e a comparação nacional dessas mesmas prestações. As habilidades, desempenhos, atitudes e valores que os alunos deverão aprender nos vários ciclos de ensino não podem ser homogeneizados e ficar circunscritos a um conjunto de matérias nucleares que privilegiam sobretudo os mesmos valores competitivos. Temos de ser muito mais criativos e flexíveis para com a diversidade de caminhos que os alunos podem escolher.

Podemos sempre refutar a anterior afirmação referindo que os programas de EF dão espaço de manobra para o Grupo de Educação Física (Sub-Departamento de Expressões), decidir sobre as matérias alternativas a implementar e também efetuar interpretações adequadas à turma através do Plano Individual da Turma. Mas mesmo assim não fazem parte

das matérias alternativas as atividades da Educação Somática, Holopráticas e outras. Podemos também interceder contra estes argumentos dizendo que o professor tem espaço, depois de cumprir com as obrigações das matérias nucleares e as alternativas, para abordar muito superficialmente outras práticas corporais assumindo o ecletismo previsto no programa. Porém, embora isso seja verdade, se o professor quiser aproximar-se do programa, o pouco tempo que tem disponível para desenvolver cada unidade didática é extremamente insuficiente para garantir que todos atinjam o Nível Avançado. Mesmo que tenhas as suas aulas perfeitamente coreografadas e controladas e partindo do pressuposto que os alunos estão todos altamente motivados e promovem um clima favorável à aprendizagem, é difícil alcançar esse patamar. Então mostra-se claro que os programas estão desfasados da realidade porque para que um grupo de alunos alcance o nível mais elevado de prestação preconizado no programa, as aulas teriam de ser vocacionadas para o treino de duas modalidades no máximo, vocacionando o tempo todo para o desenvolvimento da técnica e da tática. Mas esse não é o objetivo da Educação Física e por isso que muitos criticam os programas, tal como eu, porque se apercebem, através da experiência prática de muitos anos de aplicação e experimentação, que não são exequíveis. Se não são exequíveis e estão desajustados da realidade têm de ser postos em causa. Não são os professores que têm de ser postos em causa porque não conseguem cumprir os programas. Este problema é transversal a todas as áreas disciplinares da escola porque se parte do preconceito que todos os alunos têm de ter um saber ilimitado criando tensão, esgotamento e stress nos alunos (informatose). Parte-se também do pressuposto que o que não está no programa não possui, evidentemente, nenhum valor educativo (Joel de Rosnay “O Macroscópio”). Porém, tal como defendo, aquilo que não está contemplado no programa tem muito mais valor educativo que o que está no programa, dou o exemplo dos **jogos cooperativos, do Team-Building**, das atividades do Fitness, das atividades Holopráticas, da Educação Somática.

O modelo de conceção dos programas de Educação Física está vocacionado para formar o “**Perfil do Aluno Médio**”. Porém, “se desenhamos um ambiente de aprendizagem para a média, fazemo-lo para ninguém!” É exatamente aquilo que um professor de Educação Física faz quando procura cumprir o Programa de EF. “Nós ainda projetamos os Programas de EF, os nossos ambientes de aprendizagem, como os nossos livros didáticos, estilos de ensino e a avaliação para o aluno médio. Nós designamos esta estratégia de “**adequada à idade**” (Idades Sensíveis) e achamos que é suficientemente boa para os alunos, mas não é!” “Se desenhamos um ambiente de aprendizagem para a média, fazemo-lo para ninguém!” (Todd Rose et al., 2013; “The Science of the Individual”, Mind, Brain, and Education). O nosso argumento é que os indivíduos se comportam, aprendem e se desenvolvem de formas muito distintas, mostrando **padrões de variabilidade** que não são capturados pelos modelos que se baseiam nas médias estatísticas. Desta forma, qualquer tentativa significativa que procure desenvolver a **ciência da indivíduo** começa necessariamente por ter em consideração a **variabilidade individual** que é pervasiva em todos os aspetos do comportamento e em todos os níveis de análise. A ciência do grupo é um pobre substituto para uma verdadeira ciência do individual. Os modelos tradicionais assumem com frequência que as conclusões acerca da população se podem, automaticamente, aplicar a todos os indivíduos. Este pressuposto é simples, compreensível e necessário para justificar o uso das médias para se compreender os indivíduos e criar programas Nacionais de EF que procuram homogeneizar um perfil único de pessoa humana (uniformização). **PORÉM TAMBÉM É ERRADO** (L. Todd Rose, 2013)!...



Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo; Artigo 3.º PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS - O sistema educativo organiza-se de forma a:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Ao longo das últimas duas décadas, uma acumulação significativa e substancial de evidências tem vindo a mostrar a dificuldade em se inferir o que quer que seja acerca dos indivíduos, a partir de conclusões tiradas com base numa população ou amostra. Molenaar (2004) argumenta que **tais inferências** só são **possíveis** em **condições muito estritas** designadas por **pressupostos ergódico** que nunca se adequam para os indivíduos. Para além disso, as evidências são crescentes e vão no sentido de provar que, com maior frequência, do que se pode supor, as conclusões tiradas com base em amostras, representam na melhor das hipóteses, um pequeno conjunto de indivíduo. No pior dos casos, são artifícios estatísticos que **não representam ninguém**. Este é um MUITO FORTE ARGUMENTO para que a Educação Física abandone as MATÉRIAS NUCLEARES, a PEDAGOGIA da MÉDIA e o “Mito do Professor Eficaz”, que visa ensinar a muitos como se fossem um só, e comece a **PERSONALIZAR** os seus serviços e a criar as bases para um PROGRAMA DE EF que valorize os Percursos Curriculares Alternativos para todos os alunos.

O desafio agora passa por se encontrar um mínimo denominador comum para aquilo que o aluno nacional deve saber. Na minha opinião esse perfil deve ser bastante generalista para acomodar todo o tipo de personalidades e motivações dos alunos. Quais são os direitos essenciais de uma criança, para um desenvolvimento motor adequado ao longo do seu processo de desenvolvimento:

- 1) Deve-se garantir às crianças nas fases iniciais do seu desenvolvimento um ambiente familiar estável, acolhedor, caloroso e amoroso para que a criança seja convenientemente nutrida afetivamente e se sinta segura e amada. Sabemos da psicomotricidade que os problemas tónico-emocionais precoces acarretam aa

carência afetiva comporta estados que vão do atraso motor, com pobreza e rigidez mímica e a tensões ansiosas como hiperatividade hipertensão muscular. É curioso que os estados de hipertensão são acalmados pelo acariciar e embolar. Por isso é fundamental que se invista socialmente na estabilidade familiar e se permitam às mães estar com os seus filhos, em casa, o maior tempo possível. As creches e infantários promovem a desnutrição afetiva e problemas psicomotores que os professores de EF, mais tarde, não podem resolver com uma abordagem tradicional e com matérias nucleares.

- 2) Deve ser respeitado o seu direito e **tempo para brincar**, sem a supervisão dos adultos nas fases ou etapas iniciais do seu desenvolvimento (devem ser criados espaços de aventura na natureza e nos espaços urbanos) para que possa desenvolver uma motricidade saudável. As Habilidade Motoras Básicas, locomotoras, não locomotoras e de projeção e receção deveriam ser exploradas e consolidadas através do brincar. O problema do déficit motor dos nossos alunos tem a sua génese desde o momento que as crianças ficam nos Jardins de infância e no ensino pré-escolar, confinadas a salas de aula sem espaço para se movimentar e explorar. Depois, a escola a tempo inteiro que rouba o Brincar, hipoteca mais uma vez essa necessidade biológica fundamental. Os Professores de Educação Física tentam remediar esta situação, mas acabam por formalizar a sua oferta e condicionar as experiências motoras às praxias transitivas, promovendo uma motricidade condicionada.
- 3) Devem ser respeitados os caminhos e percursos curriculares alternativos em função das opções e escolhas de cada comunidade educativa e de cada aluno. Ou seja, cada aluno deve escolher as experiências motoras e as atividades físicas que mais se adequam às suas necessidades de desenvolvimento pessoal em cada momento e etapa do seu percurso escolar. A escola pode desenvolver a oferta necessária, em parceria com os clubes e associações locais e outras formas formais ou informais de garantir o desenvolvimento motor do aluno.

3.1.17 – Ações Educativas de Sucesso e a Educação Física.

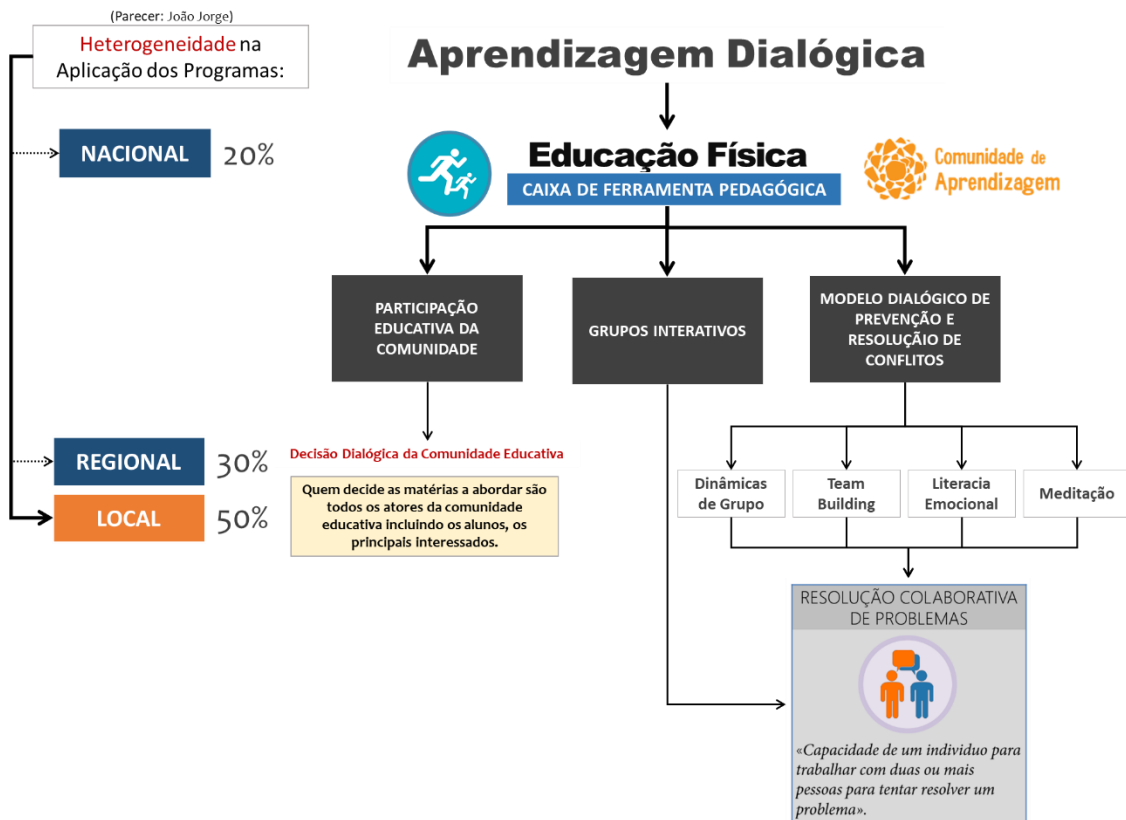
O projeto de investigação europeu INCLUD-ED identificou e analisou as Ações Educativas de Sucesso como as práticas pedagógicas que efetivamente aumentam o desempenho académico e melhoram a convivência e as atitudes solidárias em todas as escolas observadas.

- a) **QUAIS SÃO ESSAS AÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO, QUE DEVEM FAZER PARTE DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM?**
- b) **COMO ADAPTAR ESTAS AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?**

<p style="text-align: center;">Grupos Interativos</p>	<p>Consiste no agrupamento de todos os alunos de uma classe em subgrupos de quatro ou cinco, da forma mais heterogênea possível no que diz respeito a gênero, idioma, motivações, nível de aprendizagem e origem cultural. <i>Cada um dos grupos é tutorado por uma pessoa adulta da escola ou da comunidade, que, voluntariamente, participa na aula para favorecer as interações.</i> O professor prepara um número de atividades relacionado à quantidade de subgrupos na classe. As atividades mudam em cada 15 ou 20 minutos. Os alunos resolvem as atividades interagindo entre si por meio de um diálogo igualitário. É da responsabilidade dos adultos assegurar que todos os alunos do grupo participem e contribuam solidariamente para a resolução da tarefa. A formação de grupos interativos faz com que as interações se multipliquem e sejam diversificadas, e que todo o tempo de trabalho seja efetivo. É, portanto, uma forma de agrupamento inclusivo, que melhora os resultados acadêmicos, as relações interpessoais e a convivência.</p>
<p style="text-align: center;">Tertúlia Dialógica</p>	<p>Trata-se da construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo sobre as melhores criações da humanidade em diversos campos: da literatura à arte ou à música. Com as <i>Tertúlias Dialógicas</i>, potencializa-se a aproximação direta dos alunos – sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade – à cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. A <i>Tertúlia desenvolve-se com a partilha</i> – mediante um respeito rigoroso a quem tem a vez da palavra – de trechos que tenham chamado a atenção ou despertado alguma reflexão, trazido por cada participante. Isto gera um intercâmbio enriquecedor, que permite um aprofundamento na matéria e promove a construção de novos conhecimentos. Nas sessões, um dos participantes assume o papel de moderador, com a ideia de favorecer a participação igualitária de todos.</p>
<p style="text-align: center;">Biblioteca Tutorada</p>	<p>A biblioteca tutorada é uma das formas de estender o tempo de aprendizagem que demonstram ter mais impacto na melhora dos resultados educativos. O espaço da biblioteca é aberto fora do horário letivo (durante a tarde, ao meio-dia e também aos finais de semana) para que os jovens disponham de um lugar de aprendizagem com acesso livre e gratuito. Esta extensão do tempo de aprendizagem é feita com voluntários, cujo papel é promover a ajuda mútua e otimizar as interações entre os alunos de diferentes idades, que costumam se encontrar na biblioteca. A biblioteca pode ser organizada fisicamente em cantos de trabalho, nos quais são realizadas atividades variadas: acompanhamento de tarefas escolares, leitura dialógica, pesquisa de informações para projetos, atividades com computadores, etc. Estas atividades são geridas por uma comissão mista que, por um lado, organiza o voluntariado nesse espaço e, por outro, coordena com os professores da escola para oferecer um apoio melhor. Esta também é uma alternativa inclusiva, que supera a segregação durante o tempo escolar dos alunos que precisam de reforço. Na biblioteca tutorada, a aprendizagem de todos os alunos é acelerada pela interação com pessoas diversas, e isso beneficia especialmente os alunos com alguma necessidade específica.</p>
<p style="text-align: center;">Formação de Familiares</p>	<p>A oferta de formação das escolas abre-se não somente aos alunos e professores, mas também às famílias. A formação de familiares orienta-se, por um lado, pelo conhecimento e a participação nas Ações Educativas de Sucesso e, por outro, para responder aos interesses e necessidades de formação das próprias famílias. A escola oferece, assim, espaços e programas de formação, mas são os próprios pais que decidem (normalmente por meio de uma comissão mista) o quê, como e quando desejam aprender. Por que é importante a formação dos familiares? Para dar uma resposta imediata a suas necessidades e provocar uma transformação de suas condições de vida. E também porque o INCLUD-ED concluiu, entre outras descobertas, que o resultado acadêmico de crianças e adolescentes não depende tanto do nível acadêmico alcançado previamente pelas famílias, mas sim dos pais também estarem num processo de formação enquanto os seus filhos estão na escola. Isso aumenta o sentido, as expectativas e o compromisso com a importância da educação.</p>
<p style="text-align: center;">Participação Educativa da Comunidade</p>	<p>Para garantir o êxito educativo de todos os alunos, promove-se o envolvimento direto das famílias e da comunidade em todos os espaços de aprendizagem da escola, inclusive da aula (Aula de Educação Física). Familiares e a comunidade participam também em todas as decisões no que se refere à educação de seus filhos. Isto se concretiza fundamentalmente de duas maneiras:</p> <ol style="list-style-type: none"> Pela participação direta em todas as Ações Educativas de Sucesso já descritas (Grupos Interativos, Tertúlias, Biblioteca Tutorada, Formação, etc.), assim como por outras formas de extensão do tempo de aprendizagem, especialmente promovendo mais tempos de leitura dialógica e de escrita (<i>E de atividade Física</i>), em mais espaços e com mais pessoas. Pela participação na gestão e na organização do Agrupamento de Escolas por meio das comissões mistas de trabalho. Numa Comunidade de Aprendizagem, a gestão da escola é organizada por uma comissão gestora e várias comissões mistas. A comissão gestora é integrada pela equipe gestora e representantes de cada uma das comissões mistas de trabalho. Estas comissões (formadas por professores, familiares, voluntários e alunos) são encarregadas de levar a cabo as transformações decididas pela escola em sua fase de sonho. Aprovadas pelo conselho escolar, as comissões têm <u>autonomia para planejar, realizar e supervisionar todas aquelas prioridades decididas de maneira consensual e em assembleia</u>. Assim, há comissões mistas de: biblioteca, formação, voluntariado, convivência, infraestrutura, etc. (<i>Entendo que esta participação da Comunidade deve intervir dialogicamente na definição do currículo de Educação Física. Estas comissões mistas de trabalho podem decidir conjuntamente com os alunos quais as áreas prioritárias (Inteligência múltiplas) e que atividades querem ver desenvolvidas dentro de cada uma delas. Finalmente os alunos definem os seus projetos de desenvolvimento corporal em função das suas necessidades e objetivos pessoais (Metodologia de Trabalho de Projeto)</i> <i>As comissões Mistas de Trabalho colaboram na construção do Projeto Educativo de Escola e os Projetos curriculares de turma relativamente à Educação Física</i>

<p>Modelo Dialógico de prevenção e resolução de conflitos</p>	<p>O diálogo igualitário e a participação solidária de todos na procura de consensos são as bases fundamentais deste modelo. É um modelo preventivo, porque envolve toda a comunidade na elaboração das regras e normas de convivência. Com um diálogo igualitário, são construídas – conjuntamente e de forma consensual – as normas da escola que todos devem respeitar e os procedimentos a serem tomados quando estas normas são transgredidas. Assim, chega-se a um acordo sobre um marco de convivência que seja aceitável e legítimo para todos os envolvidos. O modelo promove assembleias e mais espaços de diálogo em que todos participam, e nos quais todos os argumentos para a resolução de um conflito são valorizados. Toda a comunidade escolar é envolvida e se compromete com o estabelecimento de uma boa convivência.</p> <p><i>A Educação Física pode colaborar na resolução de conflitos através da Dinâmica de Grupos incluindo o Psicodrama e O Team-Building e outras ferramentas e instrumentos da Inteligência Emocional.</i></p>
<p>Formação Pedagógica Dialógica</p>	<p>Para poder desenvolver as Ações Educativas de Sucesso nas escolas, um aspeto imprescindível é a formação nas bases científicas, teóricas e nas evidências que foram validadas pela comunidade científica internacional. Quando se trata de educação, é urgente passar da mera opinião para as evidências. Para isso, é necessário ir diretamente às fontes teóricas mais relevantes pelo mundo todo e aos resultados dos estudos de mais alto nível sobre educação. Especialmente os professores têm de estar preparados para saber argumentar sobre sua prática e distinguir entre opiniões e conhecimentos científicos – para incorporar estas Ações Educativas de Sucesso e para avaliar sua formação com base nos resultados obtidos pelos alunos.</p>

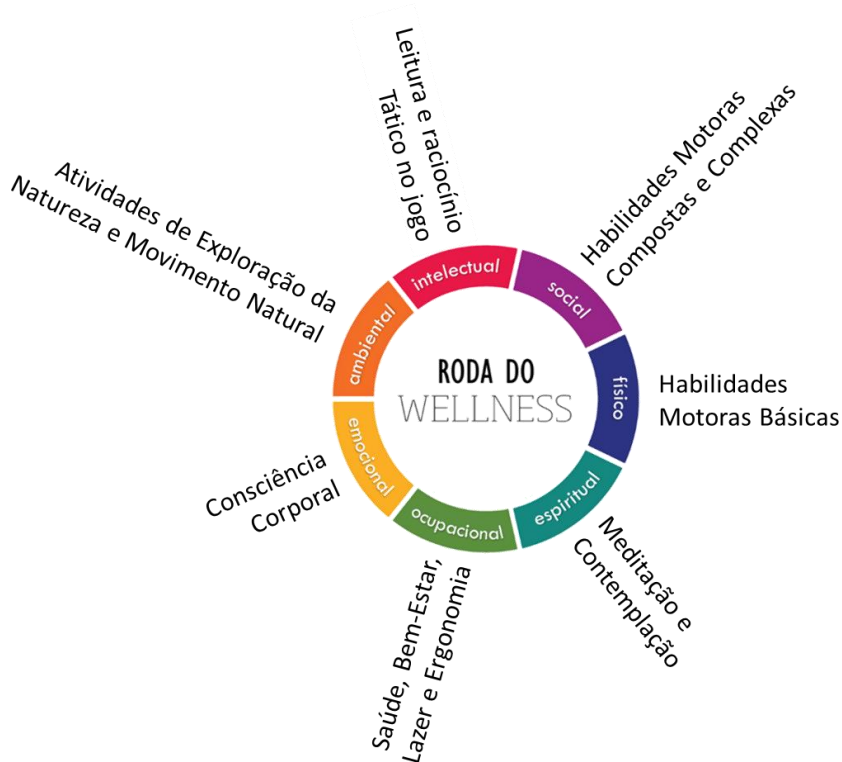
1. FORMAÇÃO EM HABILIDADES PARA A VIDA E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES FÍSICAS AO LONGO DA VIDA
2. APOIO AOS JOVENS PARA SE TORNAREM CIDADÃOS RESPONSÁVEIS E ATIVOS
3. FORMAR ALUNOS FISICAMENTE LITERADOS COM O CONHECIMENTO E A AUTOCONFIANÇA NECESSÁRIOS PARA O SUCESSO ACADÊMICO
4. DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS E OS VALORES PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI



4 - PROGRAMA DE EF

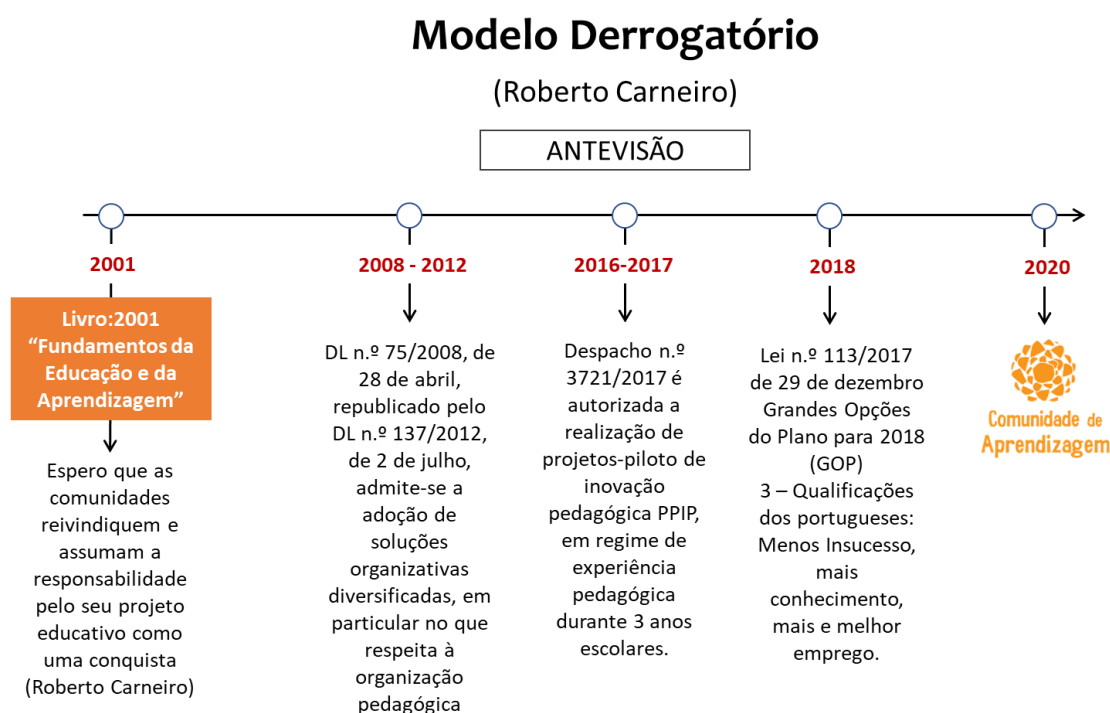
O Impacto do Wellness

Promover o **s**ucesso **a**cadêmico **a**través
de um **a**mbiente **e**scolar **s**audável!...



4.1 - Quem define os programas de Educação Física:

Roberto Carneiro (2001), no seu livro “Fundamentos da Educação e da Aprendizagem” refere que “a escola em Portugal tem sido considerada um terminal burocrático do Estado. Para incorporar o paradigma pós-moderno do conhecimento polissémico no sistema educativo, será preciso resgatar a escola das garras burocráticas do Estado. E isso faz-se **restituindo a escola às suas comunidades locais de pertença**. Afirmo o autor: tenho um sentido profundamente **neocomunitário**, não apenas no plano dos valores (porque acredito eminentemente na apropriação das instituições pela sociedade civil), mas porque acho que esse é que é o sentido inelutável da marcha histórica. Não acredito no reforço do papel do Estado como organizador e prestador das funções sociais. Penso que o seu papel deve ser regulador, financiador, avaliador, garante de justiça equitativa, estabelecedor de metas e de standards nacionais. Acho que o estado engordou demais na sociedade industrial, na ânsia de se apresentar como gestor de serviços e de organizações. Desmonopolizar a educação é condição da sua desmassificação (...).”



Propostas legislativas no sentido do caminho proposto por Roberto Carneiro.

A escola deve ter total liberdade para criar e levar por diante o modelo educativo que a comunidade quiser, sujeitando-se a uma avaliação anual, realizada pelo Estado, que ditará as medidas a tomar para corrigir o rumo quando necessário. Estou a falar essencialmente dos ensinos básico e secundário (...). O modelo que eu advogo é um modelo de **desmassificação e desmonopolização da gestão; de descentralização com regulação, controlo e avaliação; e de diferenciação com noção de serviço público**. E parece-lhe que a comunidade quer aceitar essa responsabilidade? Isso é uma questão pedagógica e cívica. Se me perguntar se a população e as comunidades exigem já essa responsabilidade, é evidente que não, não estão muito interessadas nisso. Mas nós estamos a falar do que poderá acontecer em 2020, que é daqui a 22 anos. Mas eu espero bem, como português e pai de nove filhos, que no ano 2020 as

comunidades reivindiquem e o assumam como uma conquista sua. E isso não vai acontecer ao mesmo tempo em todas as regiões do país, em todos os municípios e da mesma maneira, como no paradigma uniforme de sociedade industrial. O modelo que eu veria mais adequado é o **modelo derogatório**, comunidade a comunidade: se uma determinada comunidade quer, tem condições, e apresenta um plano válido para concretizar essa vontade, deve ser-lhe entregue a escola, derogando um conjunto de decretos e despachos que a submetam à disciplina única do Estado. Vamos dar-lhe, por exemplo, **três anos** para funcionar e, passado esse período, vamos avaliar o que foi feito. Funcionou bem? Ao fim de três anos ampliamos a derrogação. Vamos dando autonomia progressiva, em geometria variável, no limite, escola a escola, de acordo com a apetência, a maturidade, a vontade, o desenvolvimento de cada comunidade. A escola pode ser não apenas um objeto de pedagogia cívica, mas um sujeito da criação de civismo e de capital social à sua volta. Que outro tema poderá mobilizar mais os pais e as comunidades do que a sua escola? Não me lembro de nenhum. A escola representa, de facto, para as comunidades, e em particular, para os pais, o centro de esperança e um fulcro de criação de futuro” (Roberto Carneiro, 2001).

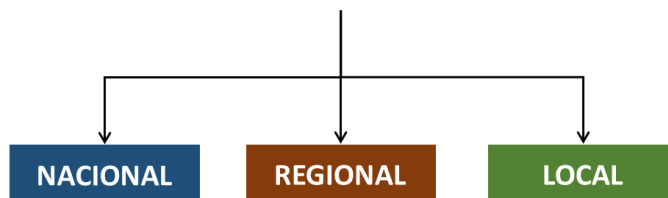
“Há anos que os responsáveis pela Educação falam dessa devolução da escola à comunidade. Mas será que o Estado consegue abrir mão de um sistema que é tão importante para o controlo da sociedade? Ou o Estado o faz, ou morre de arteriosclerose múltipla. Não é possível manter uma obesidade patológica e, ao mesmo tempo, pretender melhorar os seus níveis de desempenho com agilidade.” Em 2001, quando foi publicado o livro de Roberto carneiro “o Ministério da Educação gere(ia) 11 mil centros educativos, 150 mil professores, 200 mil funcionários, um orçamento superior a mil milhões de contos e procura(va) servir 2,5 milhões de clientes diretos, uma empresa impossível comandar a partir de um único centro. O papel do Estado é servir a sociedade, não de a controlar”. E esta pergunta é muito importante “Quem contrata os professores? Quem define os programas? O estado deve definir os programas mínimos. Eu defendo há muitos anos que os programas de ensino devem ter três componentes, uma componente nacional, uma componente regional e uma componente local”.

Quem Define os Programas?

(Roberto Carneiro)

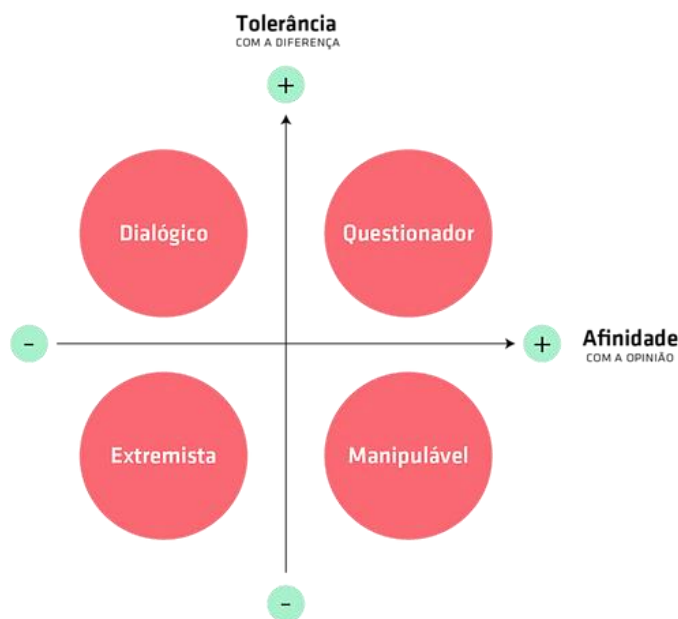
O papel do Estado é Servir a Comunidade, não de a controlar.

OS PROGRAMAS DE ENSINO DEVEM TER 3 COMPONENTES:



“A escola deve ter total liberdade para criar e levar por diante o modelo educativo que a comunidade quiser, sujeitando-se a uma avaliação anual, realizada pelo Estado, que ditará as medidas a tomar para corrigir o rumo quando necessário (Roberto Carneiro)”.

No caso da Educação Física, quem define os programas? Qual o peso de cada um dos intervenientes na construção do Programa de Educação Física da Comunidade de Aprendizagem? Estamos a falar de uma construção dialógica (diálogo igualitário) onde o programa deve refletir as divergências de opinião permitindo várias interpretações considerando sempre como base o movimento humano (motricidade).



“Quem define os programas? É evidente que, na Matemática, 90% do programa será provavelmente nacional. Ao passo que nas Ciências Sociais ou no Meio Físico e Social, nas Ciências do Ambiente, talvez a componente Nacional seja de 20%, a Regional de 30% e a Local de 50%. Este é o caminho da **diversidade, do pluralismo e da flexibilidade** e não do monopolismo nem da permanência do peso de um enorme **centralismo jacobino**” (Roberto Carneiro, 2001).

A Educação Física pode assumir o mesmo critério das Ciências Sociais e Ciências do Ambiente:

- 1) Componente Nacional: 20%
- 2) Componente Regional: 30%
- 3) Componente Local: 50%

Quem Define os Programas de Educação Física?

(Parecer: João Jorge)

Contributo e Peso dos Programas Nacionais de Educação Física na Comunidade de Aprendizagem:

Sobre os programas elaborados por:

Lúis Bom (Coordenador da Equipa)
Francisco Carreiro da Costa
João Jacinto
Sebastião Cruz
Manuel Pedreira
Leonardo Rocha
Jorge Mira
Lídia Carvalho

Os Programas de Educação Física terão que refletir a diversidade, pluralismo e flexibilidade de conceções:

NACIONAL

20%

REGIONAL

30%

LOCAL

50%



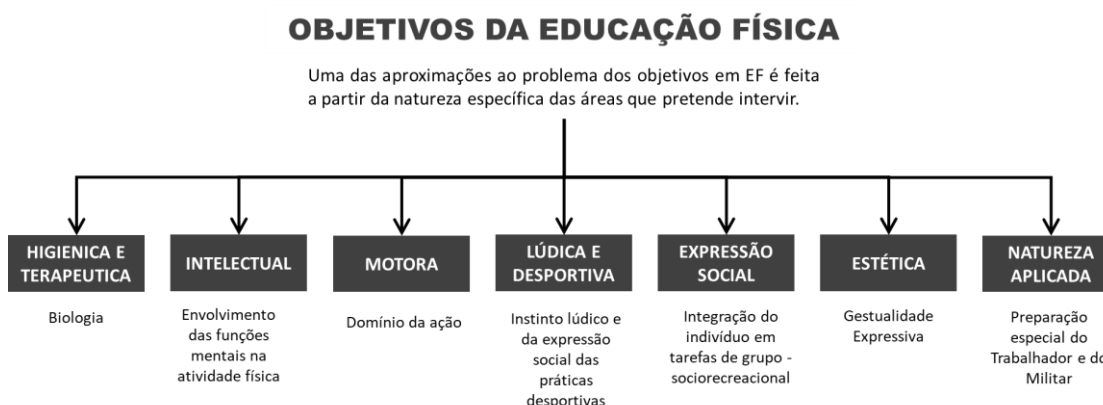
Mesmo que muitos dos Professores de Educação Física a nível Regional (Ponderação: 30%), se identifiquem com a atual modelo conceptual dos Programas de Educação Física, assumem conjuntamente, com a Perspetiva Nacional com uma ponderação total de 50% (Nacional 20% + Regional 30%), relativo ao modelo de organização e implementação dos programas (Matérias Nucleares). As Comunidades de Aprendizagem têm uma margem de manobra de 50% para definir quais os conteúdos e prioridades para o desenvolvimento motor dos seus alunos. As Comunidades de Aprendizagem terão autonomia para alterar os objetivos e conteúdos da EF, definindo as suas opções curriculares, enfatizando as práticas que mais se adequam às suas necessidades de formação corporal.

Os atuais Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), definem nas suas Opções de Organização Curricular:

- Todas as competências específicas da Educação Física, previstas no Currículo Nacional (objetivos de ciclo) são para serem consideradas por todas as escolas.
- Assim, quanto ao grau de **homogeneidade na aplicação dos programas** nas diferentes escolas, na especificação dos objetivos de ciclo, em cada ano e matéria, optou-se pelo modelo seguinte:
- Parte do programa é comum (ou igual) para todas as escolas, outra parte são alternativas a adotar localmente, pelo departamento curricular de EF ou pelo professor.

Uma das aproximações ao problema dos objetivos em EF é feita a partir da natureza específica das áreas em que pretende intervir. Assim, podemos considerar objetivos de natureza:

- **Higiênica e Terapêutica:** justificados à luz da biologia.
- **Intelectual:** relacionados com o empenhamento das funções mentais na atividade física.
- **Motora:** tendo em vista o domínio da ação.
- **Lúdica e Desportiva:** decorrentes do instinto lúdico e da expressão social das práticas desportivas.
- **Social:** respeitantes à integração do indivíduo em tarefas de grupo, particularmente as de índole sociorecreacional.
- **Estética:** associados à gestualidade expressiva.
- **Aplicada:** relativos à preparação especial do trabalhador e do militar.



Francisco Sobral (1985), “Introdução à Educação Física” Livros Horizonte.

Apesar de toda esta diversidade, a qual coloca problemas de classificação dos objetivos devido à grande extensão da taxonomia, todos eles são suscetíveis de reunião em três grandes categorias:

1. Estruturação do comportamento motor.
2. Aquisição da aptidão física.
3. Formação de uma Cultura Física.

Segundo Francisco Sobral no seu livro, *Introdução à Educação Física*, estes são os três objetivos axiais da EF, os três eixos principais a partir dos quais se ramificam todos os outros objetivos particulares ou operacionais. Entende-se por objetivos operacionais aqueles que são definidos a um nível mais concreto e, implicitamente, apontam para uma determinada tarefa.

Por exemplo:

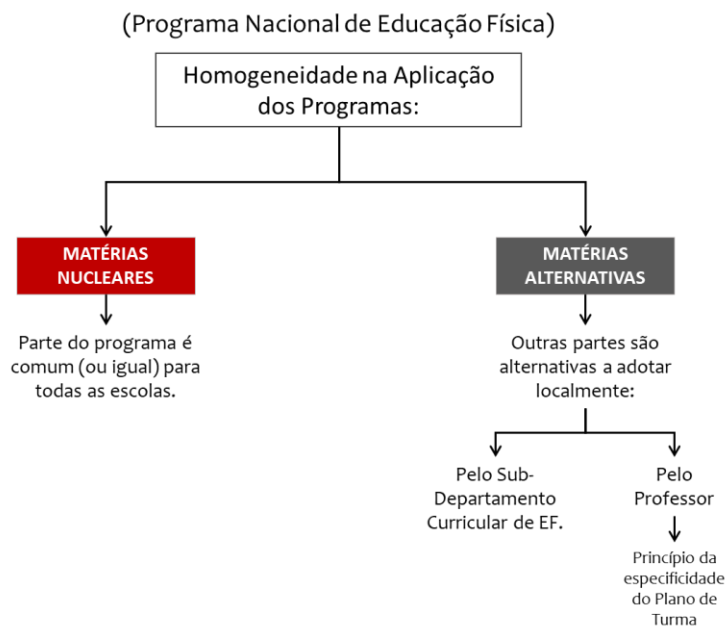
OBJETIVO AXIAL		OBJETIVO OPERACIONAL
Estruturação do comportamento motor	Aquisição e aperfeiçoamento das noções relativas ao corpo próprio e das diferentes modalidades de conduta motora:	<ul style="list-style-type: none"> a) Consciência e conhecimento do corpo próprio b) Domínio do equilíbrio c) Independência segmentar d) Definição da lateralidade e) Domínio da inibição e dos mecanismos respiratórios f) Aquisição e aperfeiçoamento das condutas motoras de base (locomotoras e não locomotoras)
Aquisição da Aptidão Física (Princípio Biológico do Exercício)	Formação Corporal - Estruturas morfológicas: anatomia: a) Visa o desenvolvimento harmonioso do corpo, acompanhando o processo de crescimento da criança e do adolescente, prevenindo os desvios consequentes da doença ou hábitos posturais nocivos, favorecendo a posse de uma constituição robusta dentro das características morfológicas próprias de cada indivíduo.	<ul style="list-style-type: none"> a) Aquisição de Bons Hábitos Posturais. b) Desenvolvimento Harmónico dos Diferentes Segmentos Corporais. c) Prevenção e recuperação das anomalias morfológicas através de exercícios compensatórios.
	Desenvolvimento Funcional - Estruturas Orgânicas: fisiologia a) Melhoria das funções orgânicas, ampliando o potencial fisiológico do indivíduo, aumentando a resistência à fadiga e aos agentes agressores do equilíbrio orgânico favorecendo uma sensação de bem-estar geral e a disposição para a atividade.	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolvimento da força muscular b) Desenvolvimento da resistência orgânica c) Desenvolvimento da agilidade d) Aumento da flexibilidade e) Desenvolvimento da resistência muscular f) Aumento da velocidade
Formação de uma Cultura Física	Cultura Física no sentido antropológico:	Todas as práticas físicas de um determinado grupo social: <ul style="list-style-type: none"> a) Usos corporais diversos b) Exercícios físicos adotados na tradição educativa c) Jogos corporais d) Danças e) Técnicas guerreiras
	Cultura Física no sentido individual e cognitivo:	Traduz a posse de uma coleção de conhecimentos de ordem prática e teórica, relativos a uma multiplicidade de técnicas corporais de diversa índole:

Quadro baseado no Capítulo III do livro de Francisco Sobral, "Introdução à Educação Física": Objetivos da Educação Física.

O mesmo autor (Francisco Autor), refere que a grande expressão que o desporto assume atualmente nos programas de EF revela precisamente a importância que esta prática adquiriu nas sociedades modernas (O autor admite, em 1995, que os objetivos e conteúdos da educação física estão muito vinculados ao modelo desportivo). Refere que há poucas décadas ainda (considerando a data em que o livro foi publicado), a *sua integração* (desporto) *não só nos programas escolares como em toda a EF era considerada sob sérias reservas*. Nessa altura, o número de praticantes não se aproximava das cotas atuais (o autor fala da década de 80), os Jogos Olímpicos passavam quase despercebidos e os governos não encaravam sequer a ideia de despender verbas que hoje concedem ao desporto de todos os níveis. Comparando esta afirmação com a realidade de hoje (2018), muita coisa mudou:

- a) O Olimpismo é uma força e influencia considerável nos programas de Educação Física.
- b) O Estado investe muito mais nas Federações Desportivas e no movimento desportivo de competição.
- c) As Federações, através do Desporto Escolar, invadiram com muita força as escolas.

- d) Os objetivos e conteúdos da EF evoluíram de forma que ficaram reféns do modelo desportivo (Matérias Nucleares).



QUADRO: evolução dos objetivos e conteúdos da educação física em relação aos desportos.

	Vinculação ao Modelo Desportivo	Objetivo da EF	Conteúdo da EF
I	Independência com o Desporto	Higiene Postural e Respiratória Disciplina Física e Moral Méthode Naturelle (Método Natural de Educação Física) Georges Hébert	Ginástica Sueca e Neo-Sueca Exercício em convívio com a natureza. Movimento na natureza. Parkour
II	Vinculação Total com o Desporto	Mens Sana in Corpore Sano Valores do Desporto Fair Play Competição, Regras	Desporto na Escola como meio de Formação Integral
III	Vinculação Instrumental com o Desporto	Rendimento Físico Saúde Física	Trabalho Sistemático da Condição Física
IV	Escassa Vinculação ou Recusa do Desporto	Reeducação Motora Adaptação perceptivo-Motora Relação Interpessoal, Grupal e Social	Psicocinética Psicomotricidade Sociomotricidade (Jogos Cooperativos)
V	Vinculação Marginal com o Desporto (abstração progressiva do adversário - eufemização do Adversário)	Saúde e Bem-Estar Recreação Desportos Californianos	Fitnesss Atividade Física de Lazer Desportos de Evasão
VI	Desvinculação Total com o Desporto (Unidade Mente-Corpo) Libertação dos corpos, rumo à transcendência	Saúde Integral (Wellness) Consciência Corporal e Autoconsciência Explorar livremente o corpo e o espaço.	Yoga; Tai-Chi; Meditação Eutonia; Biodinâmica; Bioessintese; Biodança; Eiritmia; 5 ritmos; Meditação Brincar

Evolução dos objetivos e conteúdos da Educação Física em relação ao Desporto, adaptado de BAÑUELOS, 1986 cit. COSTA, F. Carreiro e col. (1988); "Caracterização da Educação Física como projeto educativo"; HORIZONTE, Vol. V, n.º 25; Maio-Junho; 1988; pp. 13-17, adaptado por João Jorge (2006).

Francisco Sobral faz uma síntese da evolução cronológica dos objetivos da EF ao longo das décadas:

Ano	Objetivos
1900 - 1919	Saúde e higiene
1920 - 1928	Caráter Socioeducativo (emprego dos tempos livres)
1939 - 1945	Saúde e aptidão Física
1945 - 1950	Relações Humanas (interpessoais)
1950 - 1957	Caráter Sicioeducativo (incluindo agora os aspetos mental, social, higiénico, emocional e físico da aptidão física global)
1957 em diante	Na opinião do autor a evolução dos objetivos gerais da EF não sofreu grandes alterações. Na minha opinião, verificou-se uma progressiva colonização dos objetivos e conteúdos da EF pelo modelo Olímpico nos Programas de Educação Física anulando progressivamente as anteriores formas de expressão.

Quadro baseado no livro de Francisco Sobral, Introdução à EF.

Francisco Sobral afirma no seu livro de 1980 que um elemento típico do desporto é a superação, tão bem traduzida na máxima de Coubertin, Citius, Altius, Fortius. Enquanto na Ginástica não desportiva, aquela que mais objeções opôs ao desporto, o esforço é racionalizado, prescrito como um remédio, limitado a um quantum satis que em caso algum deve ser ultrapassado, o característico do esforço desportivo é o inconformismo perante todos os limites, é o princípio do mais longe e mais forte em detrimento de toda a mediocridade motora, obediente a ditames de economia, de moderação ou de construção racional que o desporto rejeita à partida (...). Eficácia, afrontamento do obstáculo que pode ser um adversário, uma distância, uma combinação de movimentos a executar segundo certas regras, uma barra de halteres, a vertente de uma montanha, eis o que reclama o desporto na sua essência. Em comparação com a ginástica educativa que os defensores da sueca propunham, o **desporto é uma atividade justificada por objetivos exteriores ao praticante**: a marca, a proeza, a classificação na disciplina de EF.



A busca permanente da superação, da eficácia do movimento, obriga a uma pesquisa aturada sobre as condições que rodeiam a performance: a organização dos movimentos simples numa estrutura motora complexa, o trabalho sistemático de aquisição de técnicas e de desenvolvimento orgânico, o controlo das condições fisiológicas do praticante, etc. Na sua atual expressão, o desporto caracteriza-se pela extrema tecnicidade, condição indispensável para a realização do princípio do efeito máximo.

O que era há alguns anos, uma atividade sintética, de efeitos generalizados do movimento ginástico educativo, tornou-se hoje um expoente de construção racional, metodologicamente

elaborada e apoiada em meios de alta sofisticação científica e tecnológica. A construção de um exercício para uma competição de ginástica desportiva requer uma equipa de técnicos que dominem diversos campos como a biomecânica, a matemática, a psicologia, o treino e outros, sem o que se torna totalmente impensável o alto nível de execução a que esta modalidade chegou. O mesmo se passa com todas as outras expressões desportivas, mas, de maneira mais nítida, nos desportos individuais: ginástica, atletismo, natação, etc... (Na altura era assim, porém atualmente esta sofisticação prevalece em todos os desportos). O gesto desportivo resulta de um empenhamento total do indivíduo, não só de um ponto de vista energético como do ponto de vista de outras atividades mais subtis: cálculos óptico-motores, coordenações, seleção de elementos integrados na experiência do corpo em situações desportivas, além da participação inevitável dos traços caracteriais e temperamentais da personalidade.

Resta-me uma pergunta bastante simples: o que é que isto tem a ver com a EF e o desenvolvimento das crianças em idade escolar? Absolutamente nada!... No entanto vivemos esta ficção como se fosse a nossa realidade. Esquecemo-nos do prazer, da satisfação, da alegria, da espontaneidade, da desintoxicação da contenção, da liberdade próprios do brincar das crianças.

Pierre Laguillaumie no seu livro “Pour une Critique Fundamentale du Sport” citado por Francisco Sobral, elabora uma critica do desporto: a unidade do desporto é ainda cimentada por uma linguagem universal, o record: o record é para o desporto o que a moeda é para a economia política: o meio de comparação e de troca abstrata.

- Àqueles que pensam que o desporto pode ser um agente do desenvolvimento físico completo é preciso recordar que a prática desportiva implica a híper-especialização.
- A concorrência desportiva severa exige que a capacidade do indivíduo seja inteiramente orientada para a racionalização de uma técnica particular.
- O processo desportivo desordenou necessariamente o indivíduo, as suas capacidades físicas, tal como a divisão do trabalho, que conduziu a híper-especialização, o idiotismo do ofício.
- A grande tecnicidade e racionalização do gesto desportivo é comparada ao taylorismo, ao estudo exaustivo do movimento com vista a produzir o rendimento máximo do trabalhador manual e, aqui, do atleta. Toda a neurose profissional resultante da supermecanização do homem, do trabalho abstrato do operário que repete o mesmo gesto durante todo o dia e todos os dias, as atividades alienadas estão presentes, na opinião de Laguillaumie (e eu subscrevo), em toda a prática desportiva.

Referencial Axiológico	Vinculação ao Modelo Desportivo	ATUAL PARADIGMA (Preferencial)	NOVO PARADIGMA (Equitativo)
I	Independência	5%	15%
II	Vinculação Total	67%	15%
III	Vinculação Instrumental	26%	15%
IV	Escassa Vinculação ou Recusa	0%	20%
V	Vinculação Marginal	2%	15%
VI	Desvinculação Total	0%	20%
		100%	100%

Homogeneidade Nacional das Matérias Nucleares vs Heterogeneidade Local das Comunidades de Aprendizagem

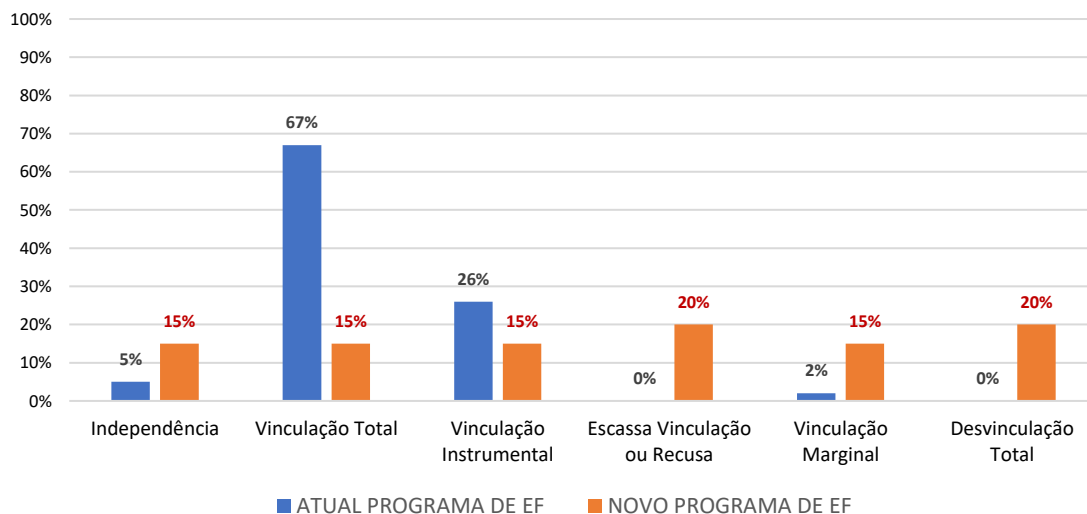
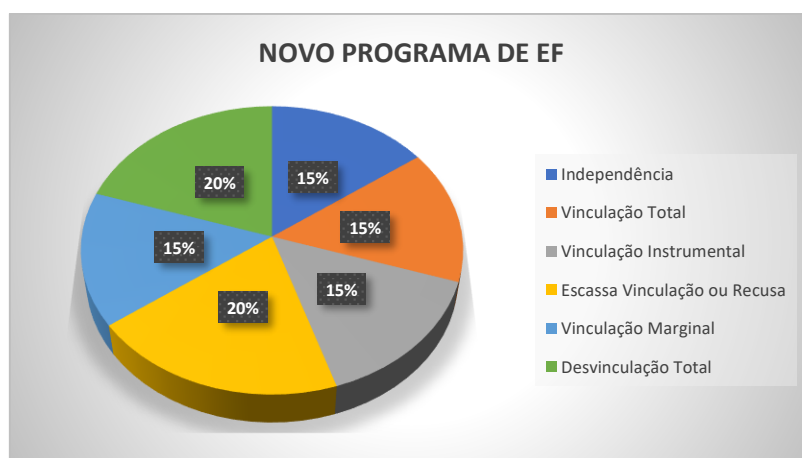
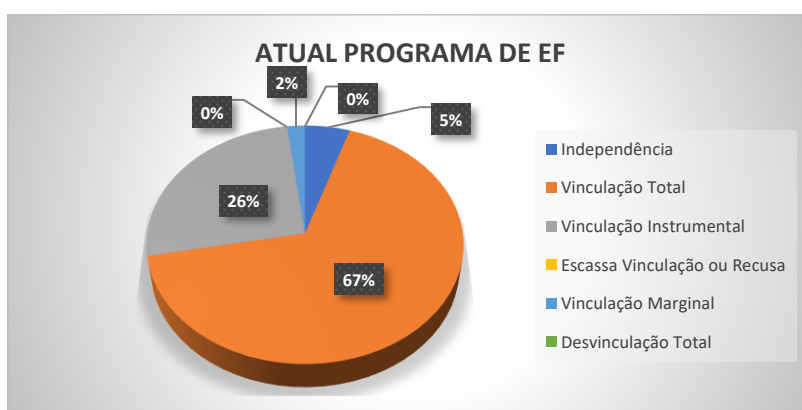


GRAFICO: modelo concetual que reflete uma interpretação pessoal relativa à comparação do peso atribuído a cada Referencial Axiológico no atual panorama (programas) da Educação Física comparativamente ao Modelo que defendo. No Modelo que proponho verifica-se uma distribuição equilibrada por todas os referenciais axiológicos denotando uma verdadeira opção eclética.



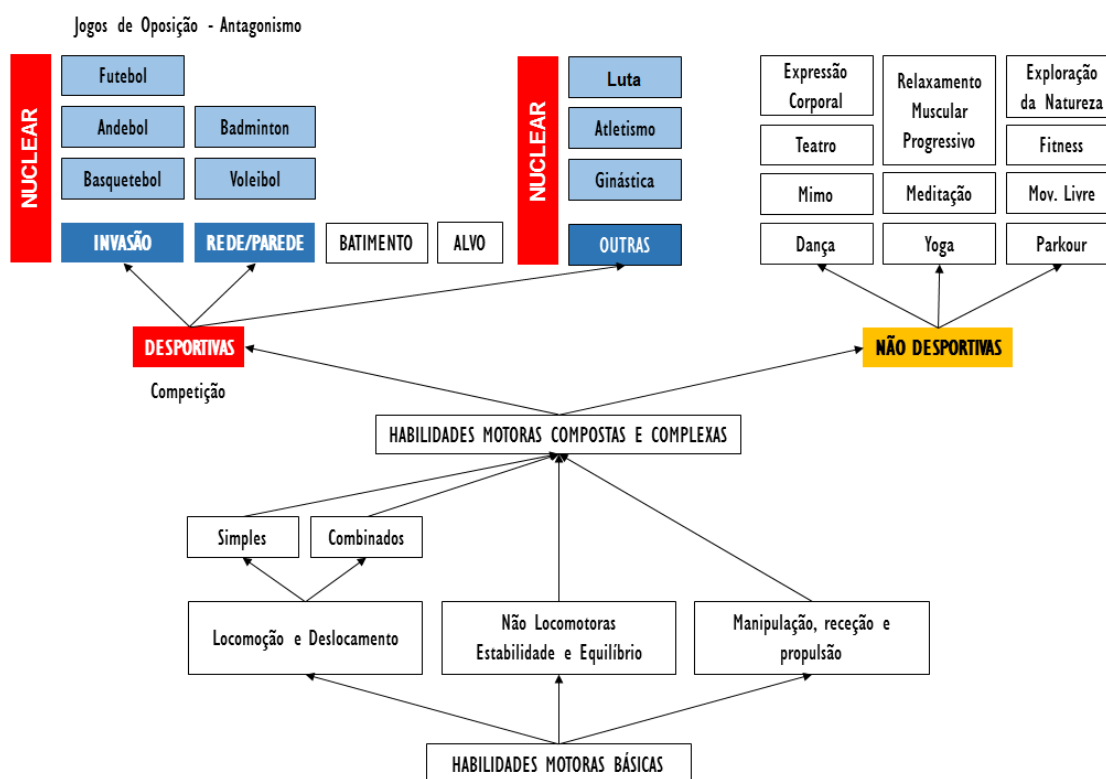
Esta sim é uma abordagem eclética na verdadeira aceção do termo. liberdade de escolha sobre aquilo que se julga melhor, sem a apego a uma determinada teoria, estilo ou modelo. Experiências e vivências motoras diversificadas. O apelo e a valorização da flexibilidade de tratamento dos conteúdos programáticos.

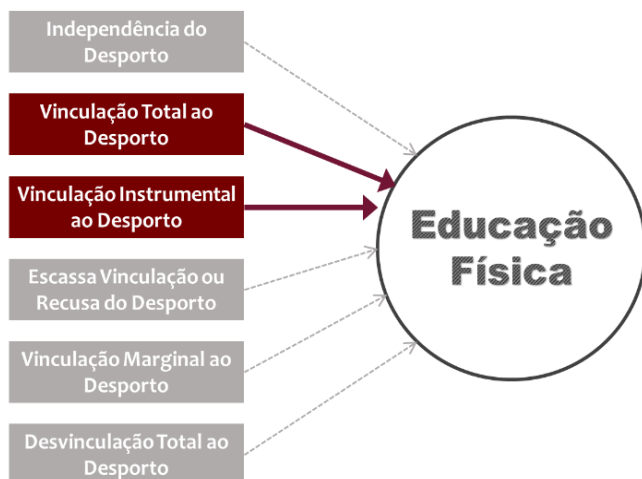
O gráfico anterior mostra, com base na minha interpretação, dos atuais programas de Educação Física, que os objetivos e conteúdos da Educação Física estão vinculados fundamentalmente ao modelo desportivo. Cerca de 93% (valor especulativo) das atividades desenvolvidas em sala de aula refletem uma vinculação total (desporto|matérias nucleares: exercícios critério e jogo) e instrumental (Aptidão Física: fitescola (ZSAF) e treino das capacidades condicionais), ao modelo desportivo refletindo a ideologia do programa de Educação Física.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (PNEF):

NORMAS DE REFERÊNCIA PARA A DEFINIÇÃO DO SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

- PNEF: sintetizando, a determinação da fronteira entre o aluno apto e não apto na Educação Física tem de assentar em pressupostos que conjuguem a grande diversidade de condições das escolas, as diferentes capacidades dos alunos e a própria filosofia do programa quanto à sua gestão e eventual diferenciação das matérias que compõem o currículo.
- PNEF: A preocupação fundamental destas normas de referência está em concorrer e potenciar as características mais importantes da Educação Física e do Programa Nacional de Educação Física, nomeadamente as apostas na **FORMAÇÃO ECLÉCTICA DO JOVEM**, bem como o apelo e a valorização da flexibilidade de tratamento dos conteúdos programáticos.





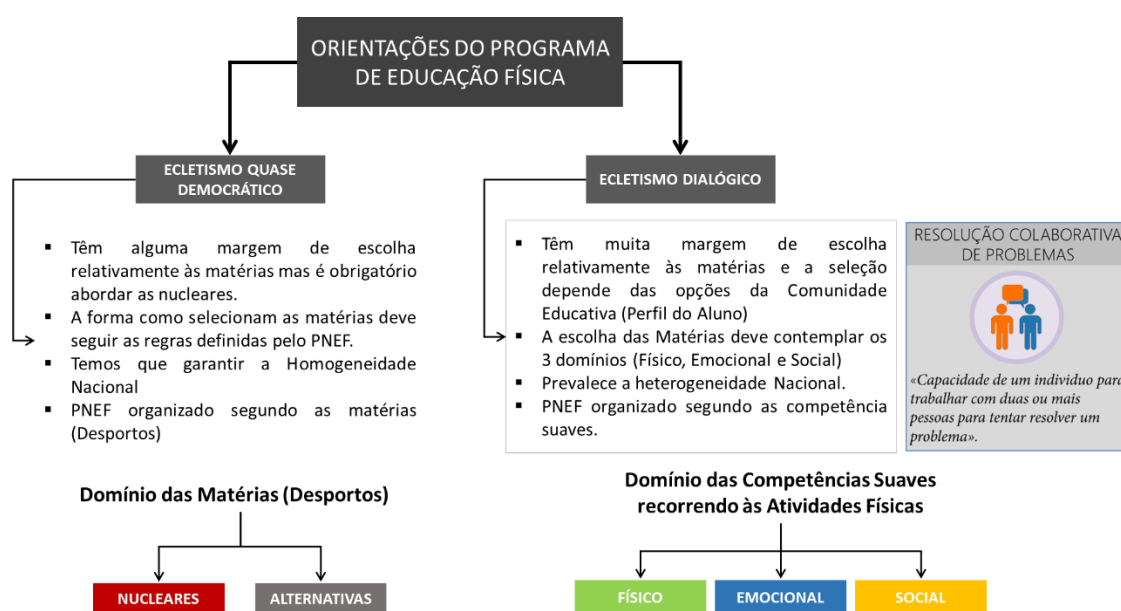
Eclétismo?

O eclétismo pode ser simplesmente a liberdade de escolha sobre aquilo que se julga melhor, sem a apegos a uma determinada teoria, estilo ou modelo.

Ideologia do Desporto alicerçado na competição (oposição).

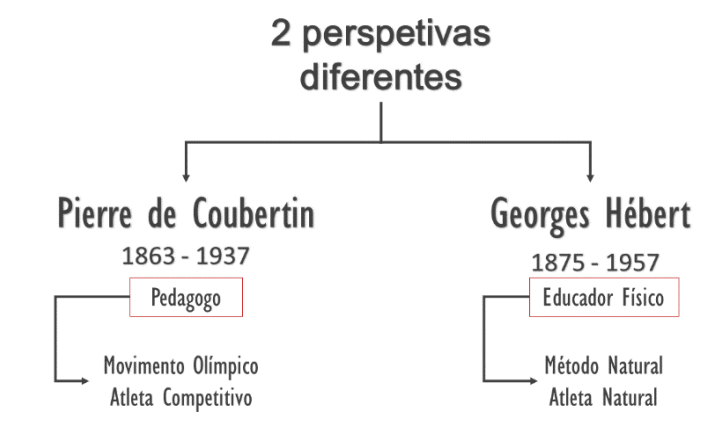
↓
Não é Eclético

- PNEF: no entanto, as **matérias nucleares** lecionadas devem aproximar-se o mais possível das que estão previstas no programa nacional, sendo desejável que nenhuma das **áreas da Educação Física** seja excluída, diminuindo assim as possibilidades de formação do jovem. Nas circunstâncias excecionais em que tal não for possível, o que não poderá verificar-se é que se desvirtue o eclétismo da formação, não respeitando as orientações programáticas no que respeita às áreas e sub-áreas a considerar.



Uma formação eclética tem de ser interpretada de forma muito mais abrangente e holística. O Eclétismo não se pode resumir a facilitar aos jovens uma experiência diversificada, mas contingente às modalidades desportivas referidas no quadro “Extensão da Educação Física (PNEF)”, traduzido nas suas várias áreas e subáreas. Este quadro omite formas de expressão e abordagem corporal fundamentais na formação eclética dos jovens. As experiências corporais/motoras devem contemplar experiências diferentes apresentadas

pelos **vários referenciais axiológicos da motricidade humana**. O Desporto assume-se, sem dúvida, como um crescente fenómeno social, que se tem desenvolvido sobre um quadro de interesses de ordem social, económica e política. O desporto moderno e os grandes eventos desportivos que o impulsionam, como os **Jogos Olímpicos** da era moderna e Campeonatos do Mundo, foram desenvolvidos segundo uma **lógica de modernidade capitalista** que serve não só o interesse pela competição desportiva e por todo o aparato que lhe é inerente, mas também um complexo mercado mediático/económico. Porém, não pode ser a única linguagem universal, passível de ser entendidas por todos aqueles que têm a responsabilidade de formar os jovens e sobretudo como modelo ou referencial para o **Perfil do Aluno**. A Educação Física assume, como objetivo prioritário, a formação **integral** dos alunos. Porém, como é que o pode fazer se prioriza a **via da formação exterior** como se fosse a única forma de expressão motora? Porque motivo a Educação não resgata os valores da formação corporal propostos por Georges Hébert, um Educador Físico contemporâneo de Pierre de Coubertin, que esteve na génese do Método Natural?



Exercícios que o mundo esqueceu: o método natural de George Hébert

Se pretendemos mudar a sociedade e a causa das suas disfuncionalidades, temos que questionar o **modelo competitivo** como fundamento da organização social e cultural e sobretudo como sistema de crenças. Este modelo terá de ser substituído por crenças onde as atividades físicas sejam conciliadoras do homem com o homem, com a natureza e com a “transcendência”. O modelo desportivo é uma fórmula cultural que introduziu elementos “civilizados” num contexto de rivalidade entre duas facções. No entanto não deixa de ser um conflito na sua génese, apenas condicionou e dissimulou a agressividade exteriorizada através da introdução de uma maquilhagem (cosmética cultural), que se traduz em determinados códigos de conduta (regras, fair-play), que remetem para o plano subconsciente os conflitos, antes exteriorizados e explícitos. Os conflitos agora passam-se no plano latente, dissimulado, passivo-agressivo. Neste momento, o que inibe um jogador de descarregar a sua raiva sobre o adversário é o “medo da sanção” da “punição”, da consequência (expulsão do jogo), em vez do profundo respeito ou a observação de valores enraizados.

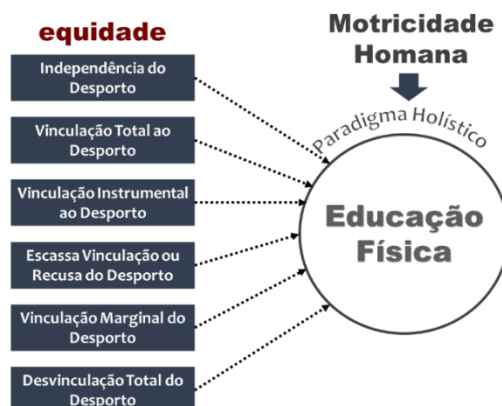
O jogo desportivo, afirma Pierre Parlebas, representa uma **sociedade em miniatura**, um verdadeiro laboratório das condutas e das comunicações humanas. Aí se conjugam os problemas de perceção e de decisão, de dinâmica de grupo e de estratégia, de ritualidade e de autoridade. O jogo desportivo está situado no cruzamento do **poder de iniciativa individual** e de **sistemas de coações coletivas**. O desporto moderno, nascido num momento em que a sociedade conhecia uma das maiores crises da sua história, **vive desde a sua infância as contradições e o mal-estar da sociedade que o produziu**. A organização do universo desportivo, feita à imagem duma sociedade que esqueceu, em grande parte, os valores fundamentais que podem dar sentido e esperança à existência humana, não pode deixar de provocar mal-estar e frustração.

QUADRO: evolução sociocultural do corpo no contexto da história.

O PASSADO E PRESENTE DO CORPO				O FUTURO DO CORPO	
GERRA, CONFLITO		COMPETIÇÃO		COOPERAÇÃO	
RIVALIDADE Destruição do oposto		DUALIDADE Subjugação do oposto		UNIDADE Integração do oposto	
IGNORÂNCIA / MEDO		FRAGMENTAÇÃO / MEDO		DESFRAGMENTAÇÃO	INTEGRAÇÃO / CONSCIÊNCIA
AGRESSIVIDADE SELVAGEM BARBARISMO	AGRESSIVIDADE CONTROLADA HONRA - ORGULHO	AGRESSIVIDADE PASSIVA	COMBATIVIDADE (AGONISMO) Agressividade Latente, contida ou sublimada	COOPERAÇÃO SINERGIA Catarse	COOPERAÇÃO DINERGIA Integração do oposto
Carnificina Sobrevivência Subjugação Imposição Destruição Genocídio	Código de conduta Código de guerra Convenções de guerra (prisioneiros de guerra)	Subterfúgio Honra Dissimulação da falta: (Passividade-agressiva)	Fair-Play Respeito da regra Respeito do adversário Observância das regras Honra Sinergia entre pares em oposição aos outros	Agonismo Entreajuda e cooperação Fair-Play Prazer Lazer Bem-Estar Saúde Jogo Brincar Movimento Livre Jogo Cooperativo	Autoconsciência Autoperceção Autoconhecimento Equilíbrio "ensoulment" Plenitude Bem-estar Físico, Mental, Emocional e Espiritual Desintoxicação da contensão; Cooperação; Partilha
GUERRA		DESPORTO – ex: "Futebol" A linguagem desportiva utiliza conceitos militares (Estratégia; Combate; Tática; Conquista; etc)			
				Desportivização DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SOCIEDADE - competição	MOTRICIDADE HUMANA

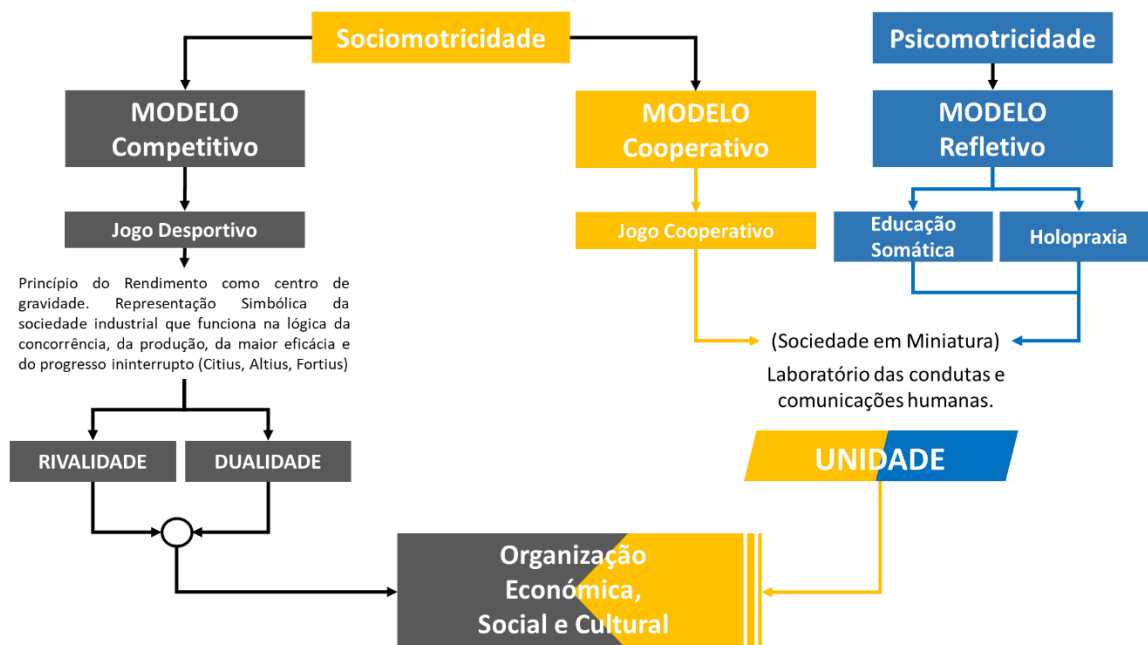
João Jorge (2016): evolução do modelo de expressão corporal.

Atividades rítmicas e expressivas livres, desafios de exploração da natureza e atividades psicocorporais e biodinâmicas. Movimento livre e Libertação dos corpos rumo à transcendência.



Ecletismo

É um método científico ou filosófico que busca a conciliação de teorias distintas. O ecletismo pode ser simplesmente a liberdade de escolha sobre aquilo que se julga melhor, sem a apego a uma determinada teoria, estilo ou modelo. Abordagem filosófica que consiste na apropriação das melhores teses ou elementos dos diversos sistemas quando são conciliáveis, em vez de edificar um sistema novo. O ecletismo está alinhado com a perspectiva dialógica.



Como o rendimento é o **princípio-base da sociedade industrial**, podemos também afirmar que este princípio *constitui o motor e a alma do sistema desportivo moderno*. Com o **princípio de rendimento** como centro de gravidade, o desporto moderno pode ser considerado uma **representação simbólica da sociedade industrial** que funciona na lógica da concorrência, da produção, da maior eficácia e dum progresso que se quer ininterrupto. Segundo J. M. Brohm, o desporto moderno seria mesmo uma materialização abstrata do rendimento corporal, uma espécie de modelo de abstração da sociedade industrial. Por outras palavras, o desporto atual, seria uma espécie de forma abstrata da tecnologia corporal centrada sobre o rendimento, embora enxertada nas formas lúdicas e utilizando os exercícios físicos competitivos como meio de expressão. Aliás isto é compreensível, pois o desporto moderno, tendo nascido com a sociedade capitalista industrial, é praticamente inseparável das suas estruturas e do seu funcionamento. Antes de mais nada, no desporto moderno, há **exaltação duma sociedade que funciona à base duma competição** que leva à seleção dos melhores. E, no desporto, este processo apresenta-se como justo e aceitável, na medida em que se apoia, em princípio, no mérito pessoal e defende para todos as mesmas possibilidades. Todos podem ganhar e chegar ao cimo da hierarquia.

Como é que o desporto beneficia cada comunidade.

Moldar espaços através do desporto – criar comunidades seguras.

A participação no desporto cria muitas oportunidades – não apenas pelo facto de promover benefícios óbvios para a saúde como também promove benefícios menos tangíveis associados à coesão com a comunidade e concretizações pessoais, através por exemplo, da ajuda ao desenvolvimento de redes sociais, promovendo atividades positivas para os jovens e criando oportunidades competitivas. Acima de tudo, é também um tempo passado de forma agradável e divertido!”

Will Tuckley, Chefe Executivo do London Borough of Bexley

O desporto oferece uma forma saudável e positiva de ajuda aos jovens na edificação da sua auto-confiança e auto-estima, permitindo ultrapassar os problemas comportamentais e adquirir competências para a vida num contexto onde por vezes prevalece o desencanto com a escola. Também pode reduzir o envolvimento com o crime e/ou delinquência, bem como outros comportamentos antissociais, melhorando a autorrealização, sobretudo quando combinado com uma boa formação!”

Ayiming high for young people: a te-year strategy for positive activities, DCFS/HM Treasury, 2007

O Poder do desporto é simplesmente enorme. Consegue transformar as vidas das pessoas de muitas formas. Consegue melhorar a saúde pessoal, construir o trabalho em equipa e até transformar os jovens mais desafiados em atletas disciplinados. O desporto consegue mudar comunidades. O desporto consegue unir comunidades – e um país como um todo – numa causa comum!”

The power of sport – Sport and Cohesion Toolkit, The Institute of Community Cohesion, 2007

As citações anteriores demonstram o poder do desporto na transformação das comunidades e de que forma ajudam a facilitar oportunidades aos jovens, que de outro modo seguiriam o caminho da delinquência. Desta forma são integrados na comunidade através da “filiação” (Identidade, acolhimento), a um clube ou grupo desportivo. O potencial transformador e integrador do desporto é significativo e importante na nossa sociedade. Porém, este potencial *depende da livre vontade para efetuar escolhas*, das práticas com as quais se sentem identificados e filiados. No caso da escola, a prática do desporto é imposta como uma obrigação inerente ao programa da disciplina de EF. A obrigatoriedade acaba por desencadear, em muitos jovens, uma reação de repulsa (afastamento), porque não se sentem identificados com algumas formas de expressão desportiva ou até com o modelo competitivo que lhes causa constrangimento. O objetivo desta reflexão, não passa por efetuar uma crítica depreciativa do desporto, mas sobretudo analisar o **valor cultural relativo do desporto** no contexto da aula de EF, quando é imposto de forma uniforme e convergente para todos os alunos, enfatizando sobretudo as **tarefas algorítmicas e padronizadas**. No contexto da escola, a exploração corporal pode evoluir para uma prática física que ajude os jovens a tomarem consciência das suas angústias, transformadas em tensões musculares, que podem ser identificadas através de um processo de *relaxamento muscular profundo* e um contacto eutónico consigo próprios ou pela dança criativa.

Sabemos também que o desporto é, na sua essência e génese, uma prática competitiva. O programa privilegia as matérias nucleares que, na sua maioria se enquadram na categoria de desportos de invasão (territorialidade, antagonismo, disputa, confronto), desportos de rede (atirar projeteis para o campo adversário: bola, volante) de acordo com a taxonomia do TGfU.

4.2 - Educação Física e o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade obrigatória:

Despacho n.º 6478/2017:

“A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país. A aposta do XXI Governo Constitucional numa educação para todos, de qualidade, exige uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação no quadro da sociedade atual. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual. À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as **múltiplas literacias** que precisam de mobilizar, exige -se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas”. “Com efeito, urge garantir, a todos os jovens que concluem a **escolaridade obrigatória**, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de **competências**, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual”. “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui, pois, um **documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas**, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”.

Visão:

- a) Que respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática. Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania, pela solidariedade para com os outros, rejeitando toda as formas de discriminação e de exclusão social.
- b) Com **múltiplas literacias** que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade.
- c) Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia. Capaz de lidar com a mudança e a incerteza.
- d) Capaz de reconhecer a importância dos diferentes saberes para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo. Com competência de trabalho colaborativo e de comunicação e capaz de continuar a aprendizagem ao longo da vida, enquanto fator decisivo para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua intervenção social.

Princípios que justificam e dão sentido ao perfil dos alunos:

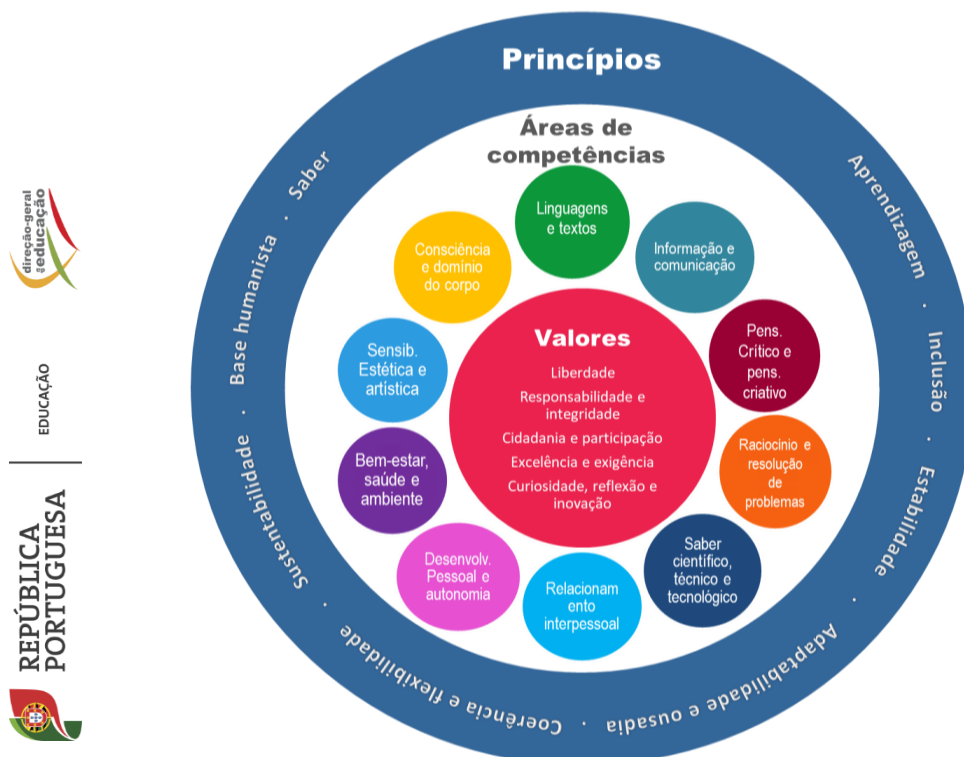
Base Humanista	A escola deve habilitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na dignidade humana.
Saber	A escola deve desenvolver nos alunos um conhecimento sólido e robusto.
Aprendizagem	A escola deve desenvolver a capacidade de aprender, nomeadamente ao longo da vida.
Inclusão	A escola é de todos e para todos.
Coerência e Flexibilidade	O currículo deve ser gerido de forma flexível e resultar do trabalho conjunto dos professores e educadores.
Adaptabilidade e ousadia	A escola deve preparar os alunos para serem capazes de se adaptar a novos contextos.
Sustentabilidade	A escola deve contribuir para o desenvolver a consciência de sustentabilidade, que requer relações sinérgicas entre os sistemas social, económico e tecnológico com o sistema Terra, de cujo equilíbrio depende a continuidade da civilização humana.
Estabilidade	Educar para um perfil dos alunos requer tempo e persistência.

Valores:

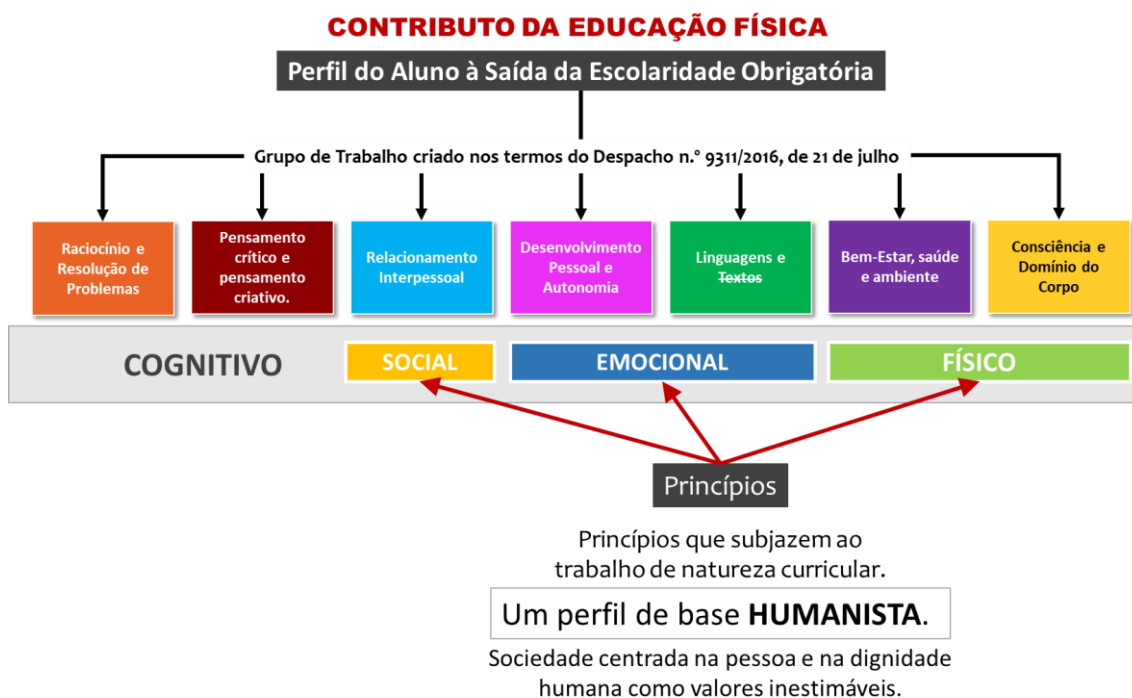
Responsabilidade e Integridade	Saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
Excelência e exigência	Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante face às dificuldades, tendo consciência de si e dos outros.
Curiosidade, reflexão e inovação	Querer aprender mais, ser crítico e criativo, procurar novas soluções e aplicações.
Cidadania e participação	Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural; Ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
Liberdade	Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na livre escolha e no bem comum.

Áreas de Competências:

- 1) Linguagens e textos
- 2) Informação e comunicação
- 3) **Raciocínio e resolução de problemas**
- 4) **Pensamento crítico e pensamento criativo**
- 5) **Relacionamento interpessoal**
- 6) **Desenvolvimento pessoal e autonomia**
- 7) **Bem-estar, saúde e ambiente**
- 8) Sensibilidade estética e artística
- 9) Saber científico, técnico e tecnológico
- 10) **Consciência e domínio do corpo**



Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória: modelo proposto pelo Ministério da Educação. Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho.



VISÃO: perfil do aluno: à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão

Literacia Cultural, científica e tecnológica:	analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia.
Soberania e empoderamento pessoal	livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia
Impermanência	capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação
Sustentabilidade	que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo
Autonomia	capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação
Responsabilidade e Cidadania	apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social
Sociocracia	que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta
Base Humanista	que valorize o respeito pela dignidade humana , pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático
PPIE (Projeto Piloto de Inovação Económica)	que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social

Como é que a Educação Física se organiza de forma a facilitar as competências necessárias para o desenvolvimento do Perfil do Aluno? Quais devem ser as suas Finalidades e como se deve organizar os seus conteúdos de forma a contribuir para este objetivo?

Se o novo perfil de aluno prevê que ele seja “consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” e que “rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social”, então terá de rejeitar o atual modelo capitalista responsável pelas grandes desigualdades sociais

promotoras de mal-estar, doença e conflitos entre os cidadãos. Já foram feitas outras experiências de modelos de organização social tais como o Falanstério. Este modelo baseia-se na Sociocracia ou sistema de governo no qual as decisões são tomadas considerando-se a opinião dos indivíduos da sociedade. É fundamental na sociocracia o princípio de auto-organização, assentado nas teorias sistémicas de **inteligência coletiva**. O modelo partidário está obsoleto como forma de luta pelo poder (competição). O modelo institucional está obsoleto como forma de organização dos interesses das pessoas. Tudo tem de ser repensado à luz de um novo paradigma.

Relembro, que se o novo perfil do aluno rejeita todas as formas de discriminação e de exclusão social, então tem de ser esclarecido, na escola, sobre os verdadeiras causas por detrás dos problemas. Isto quer dizer que as matérias (conteúdos) terão que, também eles, alargar as opções de leitura e pesquisa a campos de investigação considerados tabu pelo atual sistema de crenças. Não devem ser os problemas que determinam as obras a ler, devem ser os alunos que devem escolher aquilo que sentem necessidade de ler e investigar para conhecer a realidade, ou as várias camadas da realidade, e agir adequadamente. Por outro lado, aqueles que atualmente detêm o poder terão de abdicar da necessidade de controlar e derrogar esse poder aos cidadãos. Quando o dinheiro de um país, como Portugal, representa o capital sobre o qual os juros são devidos, alguém acaba sempre a perder uma vez que nunca existe dinheiro suficiente em circulação para repagar a dívida dos juros e assim, uma dívida nacional nunca pode ser paga, apenas pode crescer. Se, por outro lado, o dinheiro de uma nação representa uma receita inerente a bens produzidos e serviços prestados e é emitido sem juros pelo próprio estado, esse estado pode funcionar num regime de completa ausência de desemprego e como tal não existe um crescendo de dívida e escassez. Se queremos preparar jovens para uma sociedade justa e equitativa teremos que, antes demais exigir, como cidadãos, a libertação dos países do poder centralizador dos brancos centrais e erigir uma sociedade baseada na partilha/colaboração.

Modelo Tradicional da Educação Física

Vinculação Total e Instrumental dos Objetivos e Conteúdos da EF ao modelo Desportivo

- Memorização.
- Repetição.
- Automatização.
- Passividade.
- Reprodução.
- Imitação.
- O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas.
- A incapacidade dos alunos criticarem a prática do jogo.
- A rigidez das habilidades técnicas aprendidas.
- A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.
- O conhecimento reduzido acerca do jogo.

Modelo Dialógico da Educação Física

Escassa Vinculação dos Objetivos e Conteúdos da EF ao modelo Desportivo

- Criatividade.
- Inovação.
- Pensamento Crítico.
- Resolução de Problemas.
- Tomada de decisões.
- Comunicação.
- Colaboração.
- Investigação.
- Questionamento.
- Flexibilidade e adaptação.
- Iniciativa.
- Autonomia.
- PT em EF.
- GD em EF.
- JGM em EF.
- JC em EF.
- Holopraxias.
- Educação Somática.



LEGENDA: PR: Personal Training; GD: Game Designing; JGM: Jogos Geneticamente Modificados; JC: Jogos Cooperativos

A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESCRITORES OPERATIVOS ONDE PODE INTERVIR:

DESCRITORES OPERATIVOS

Competências na área de pensamento crítico e criativo	Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição. Os alunos conceptualizam cenários de aplicação das suas ideias e testam e decidem sobre a sua exequibilidade. Avaliam o impacto das decisões adotadas. Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente , com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.
Competências na área de relacionamento interpessoal	Os alunos juntam esforços para atingir objetivos , valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, de cooperação e interajuda. Resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico. Envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Relacionam-se em grupos lúdicos, desportivos , musicais, artísticos, literários, políticos e outros, em espaços de discussão e partilha , presenciais ou a distância.
Competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia	Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes e consideram estes últimos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem. São capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos. Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem, com base nas vivências e em liberdade.
Competências na área de bem-estar e saúde	Os alunos são responsáveis e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde e o seu bem-estar . Assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integrarem ativamente na sociedade. Fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e a das comunidades onde estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa.
Competências na área de consciência e domínio do corpo	Os alunos realizam atividades motoras integradas nas diferentes circunstâncias por eles vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço. Os alunos reconhecem a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional. Os alunos aproveitam e exploram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas.

Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho

A *dimensão sociomotora* (cooperativa) e *psicomotora* (somática e holoprática) facilitam o desenvolvimento das competências que se enquadram no perfil do aluno referido.

A Educação em geral e a Educação Física em particular têm de evoluir para darem resposta a um novo perfil de aluno. Mas o modelo de organização Social e Económico tem de sofrer igualmente uma transformação para acomodar um novo perfil de cidadão.

Obviamente que preconizo um paradigma que inverte esta lógica. Como tal, o principal objetivo da Educação Física de Qualidade é promover a Felicidade e a realização individual e coletiva. Como a escola não é uma ilha isolada da sociedade é preciso investir numa **sociedade equitativa**. Nós não precisamos de antídotos para atenuar ou anestesiar os sintomas manifestados pelos indivíduos relativos às consequências nefastas inerentes a uma sociedade que promove as desigualdades sociais e a luta (competição) do mais forte. Precisamos sim de modelos sociais que promovem a equidade e um discurso, também ele, dialógico. A economia baseada na competição sobrepõe-se à dimensão social e ecológica, onde os indivíduos e a natureza são vistos como recursos económicos descartáveis e perecíveis. A Economia Competitiva tem de dar lugar à Economia Colaborativa onde todas as

ações económicas devem estar sobre o escrutínio dos interesses da natureza e da sua sustentabilidade e ao serviço do homem e da sua evolução.



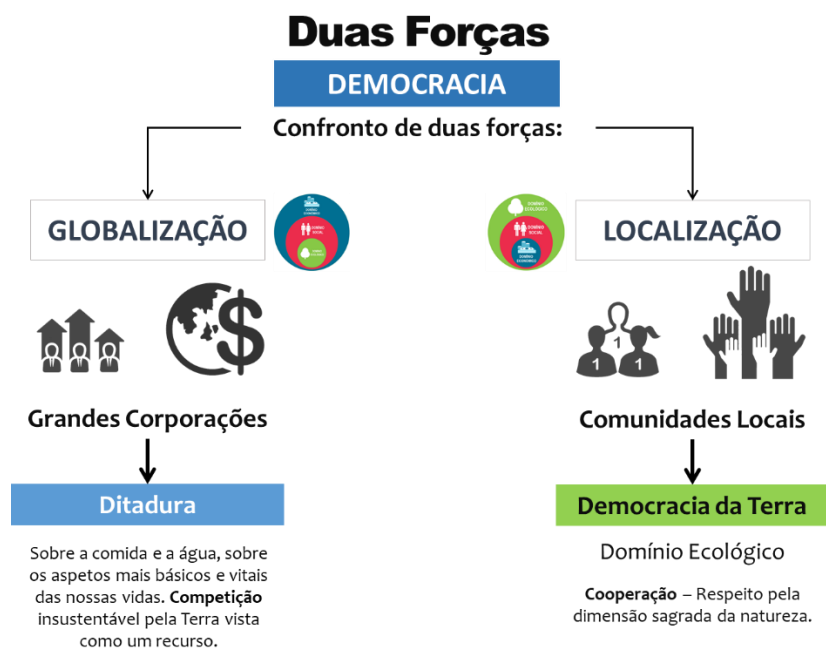
Vandana Shiva no seu livro *Democracia da Terra*, fala das **democracias vivas** que o termo democracia tem sido bastante abusado. A Globalização prometeu disseminar a democracia com base no pressuposto que o mercado livre equivaleria a um mercado aberto que por sua vez equivaleria a sociedades abertas. Porém esta equação não tem fundamento. Os mercados da globalização corporativa não são abertos porque as regras do comércio dão o controlo do mercado às corporações gigantes. As sociedades resultantes também não são abertas. A Globalização corporativa está a criar uma ditadura sobre a comida e a água, sobre os aspetos mais básicos e vitais das nossas vidas. Está-nos a roubar as nossas liberdades a o nível mais fundamental, o da sobrevivência. A democracia representativa mostra-se cada vez mais inadequada na defesa das nossas liberdades fundamentais. A Globalização Corporativa e as regras do mercado livre, fornecem imunidade às corporações e ao capital da regulação social e política. Ao desregular o comércio, a globalização corporativa toma decisões acerca das nossas vidas diárias muito para lá da influência democrática, transferindo esse poder para a WTO, o IMF, o Banco Mundial, Wall Street e os escritórios corporativos. É na verdade, a morte da democracia económica.

A Globalização Corporativa destrói as economias locais e nacionais bem como os meios de subsistência e empregos que as economias domésticas criaram na procura dos lucros corporativos e do crescimento financeiro. Este processo cria insegurança, a insegurança cria medo e exclusão e fornece o solo fértil para a emergência de políticas de exclusão baseadas em ideologias e identidades culturais limitadas. Os cidadãos conseguem mudar os governos através dos mecanismos da democracia representativa, contudo, o controlo das corporações e as regras coercivas da globalização comprometem esta mudança ao assegurar que as mudanças políticas não interferem nas políticas económicas. Independentemente do partido que governa, na verdade são as corporações que mandam. Para que os cidadãos consigam reclamar as suas liberdades, **temos de reinventar a democracia**. A nossa ideia de democracia, sublinha Vandana Shiva (e eu subscrevo na íntegra), não é aquela onde os governos são eleitos para os seus gabinetes ministeriais sem que o povo controle o poder do governo ou o poder das mãos do governo sobre as corporações. Uma **Democracia Viva** reclama os nossos poderes e capacidades de decisão. Requer auto-organização e autonomia/auto-administração (Gandhi's swaraj). Devemos alargar a democracia incluindo as comunidades, crianças, prisioneiros, os idosos e as diferentes espécies da Terra que têm sido excluídas. Vandana Shiva apelida esta forma de organização, a **Democracia da Terra (DT)**. Nós precisamos da DT para proteger as nossas liberdades, para manter o sistema de suporte de

vida da Terra, para assegurar a justiça e a sustentabilidade, para terminar o conflito e promover a paz.

Segundo Vandana Shiva estamos a presenciar o nascimento de duas forças, uma da Globalização e a outra da Localização.

- 1) **Globalização:** este movimento é financiado pelas corporações globais.
- 2) **Localização:** este movimento é sustentado pelas comunidades e movimentos de base local.



Na verdade, a Globalização representa o fim da democracia. As suas regras do mercado livre são concebidas para garantir a imunidade das corporações da influência ou regulação pelo estado. Numa verdadeira democracia, são as aspirações do povo e a vontade de pessoas comuns que devem guiar as políticas económicas. Quando as políticas económicas são definidas pelo WTO, ou o Banco Mundial e o IMF, afastando e isolando a influência das pessoas relativamente aos seus interesses comunitários, deixamos de ter uma democracia, mas uma ditadura económica. As eleições não alteram as políticas económicas sob os auspícios da Globalização Corporativa, apenas mudam os partidos e chefes de estado. **Os verdadeiros chefes de estado são as grandes corporações cujos interesses são colocados acima dos interesses dos cidadãos e os seus direitos sobrepõem-se aos direitos humanos e dos outros seres e os lucros elevam-se acima dos valores da liberdade e da vida.**

Como é que a Disciplina de Educação Física, integrada no currículo escolar, considerada não académica (menos importante), pode influenciar positivamente os alunos para que um dia se tornem conscientes do estado degradado da nossa democracia e do nosso planeta e se tornem cidadãos responsáveis, exercendo uma cidadania ativa?



Imagem: Story off Stuff de Annie Lennard

2.

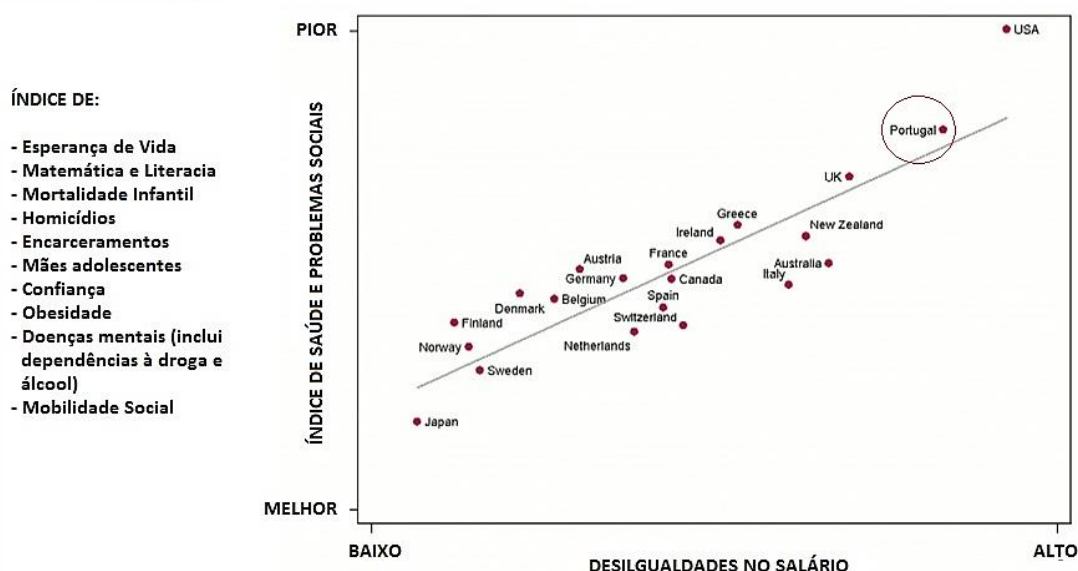
APOIO AOS JOVENS PARA
SE TORNAREM CIDADÃOS
RESPONSÁVEIS E ATIVOS

Finalidades.

Consequências da nossa economia míope:

A poluição no Rio Tejo arrasta-se há vários anos. Têm sido muitas as pressões humanas ao longo do curso por causa das sucessivas descargas poluentes. A última foi denunciada com vídeos nas redes sociais pelo conhecido “Guardião do Tejo”. O maior rio da Península Ibérica estava coberto com um manto de espuma branca. As análises agora divulgadas indicam que, na origem da poluição, estão as empresas de pasta de papel da região. Os níveis de celulose das amostras superavam o recomendado em "cinco mil vezes"(RTP Notícias).

As decisões e investimentos políticos, na sociedade em geral e na educação em particular, devem estar orientados para a **valorização das pessoas** (Manuel Sérgio: *um ser que se movimenta para transcender e transcender-se*), dando ênfase à igualdade social, uma vez que **existe uma forte correlação entre desigualdade social e os problemas sociais e de saúde**. Podemos fazer um upgrade da Escola Tradicional para a Comunidade de Aprendizagem, mas sem **transformar o modelo de organização social e económico**, continuaremos no caminho da insustentabilidade, da entropia civilizacional.



FONTE: Wilkinson & Pickett, *The Spirit Level* (2009): Portugal é dos países que apresentam maiores desigualdades sociais as quais estão muito correlacionadas com problemas de saúde e problemas sociais. As desigualdades sociais constituem um **divisor social poderoso** afetando a nossa capacidade para identificar e empatizar com outras pessoas. | O bem-estar das crianças é melhor nos países ricos e mais igualitários. **Quanto maiores são as desigualdades sociais tanto maior é a falta de confiança entre as pessoas**. | O recurso a drogas é mais comum em países com maiores desigualdades sociais. | A mortalidade

infantil é maior em países com maiores desigualdades sociais. | **A taxa de obesidade é maior em países com maiores desigualdades sociais.** | As taxas de encarceramento (prisão), são maiores em países com maiores desigualdades sociais como Portugal. | Todos ou quase todos beneficiamos com uma maior igualdade social. Normalmente os benefícios são maiores junto dos mais desfavorecidos, mas estendem-se à maioria da população. Se queremos investir no sucesso de um país devemos sem dúvida investir nas igualdades sociais.

Quanto maiores são as desigualdades sociais tanto maior é a falta de confiança entre as pessoas:

Um estudo realizado pela “World Value Survey, Wave” desenvolvido entre 2005-2008, mostra claramente que somos um povo onde a percentagem de pessoas que consideram ou ponderam a hipótese de se poder confiar na maior parte das outras pessoas é extremamente baixo (10%). A confiança é a base da maioria das relações pessoais, que por sua vez são determinantes essenciais do bem-estar humano e desenvolvimento económico. A análise teórica e empírica mostra que, altos níveis de confiança inter-pessoal tornam muitos aspetos da vida mais agradáveis e produtivos. As desigualdades sociais erodem a confiança entre as pessoas porque **exacerbam a necessidade de uma atitude competitiva** pelo acesso à raridade/escassez. Por isso é fundamental investir em escolas felizes que reforçam os laços de amizade e confiança para se poder cooperar e contribuir positivamente.



FÓRMULA: Calcular o ÍNDICE DE CONFIANÇA = 100 + (% pode-se confiar na maior parte das pessoas) – (% nunca se é demasiado cuidadoso):

- **ÍNDICE 100** – corresponde aos países onde a maioria das pessoas confia nas outras;
- **ÍNDICE < 100** – corresponde a países onde a maioria das pessoas pensa que se deve ser cauteloso quando se lida com as outras pessoas.

Portugal 1999 Values Surveys EVS/WVS Waves 1-4 (1981-2004)

Índice de Confiança de Portugal = **21,9**

A competição não é um estado natural do ser humano. A competição acontece como consequência de uma ordem social baseada na falsa ideia da escassez de recursos. Barry Schwartz no seu livro Practical Wisdom refere: Se a tecnologia não funciona ou não serve o seu propósito, desaparece porque ninguém a compra. Porém, as ideias e sobretudo as falsas ideias sobre os seres humanos e a economia (Tecnologia das Ideias) prevalecem a partir do momento que as pessoas acreditam que são verdadeiras. Quando isso acontece, elas criam hábitos de vida e Instituições consistentes com essas falsas ideias (Instituição Desporto | Educação Física, Economia, etc...). A estrutura das instituições na qual as pessoas trabalham, criam pessoas que são aptas às exigências e objetivos dessas mesmas instituições privando-as da oportunidade de sentirem satisfação pelo seu trabalho, algo que consideramos normal. Nós moldamos a natureza humana moldando as instituições nas quais as pessoas vivem e

trabalham. Devemo-nos questionar: Que tipo de natureza humana queremos ajudar a moldar?

O modelo competitivo e individualista serve a economia do século XX e as instituições e organizações prosperaram devido ao consumismo, como forma de compensação deste isolamento (Consumo como forma de compensação afetiva | co-dependências).

Raquel Barbosa Ribeiro “Consumo e distinção contemporânea: os casos de Lisboa e Leiria” publicado na Revista da Associação Portuguesa de Sociologia – SOCIOLOGIA ONLINE. De facto, não conseguiria caracterizar este processo da forte enculturação que se constitui, na minha opinião, como o mais forte e significativo entrave à cooperação e colaboração. O que diz Raquel Barbosa Ribeiro, Licenciada em Comunicação Social, Mestre em Sociologia e Doutora em Ciências Sociais na especialidade de Sociologia, pelo ISCSP-UTL, docente universitária e investigadora desde 1998. A **estratificação social** é um vetor de análise de grande importância na temática do consumo. É aceite correntemente pela Sociologia que a aquisição, posse e exibição (ou ocultação) de bens representa uma das formas de exprimir status social e que se faz diferentemente, consoante o estrato ou classe social a que o indivíduo pertença; tem-se mesmo advogado que, pelo poder simbólico que o ato de consumo adquiriu de comunicar status, a pertença ou aspiração a um estrato ou classe social constituem imperativos enformadores das decisões de consumo dos indivíduos e grupos. Essas decisões estendem-se a muitos comportamentos sociais.

O consumo é visto simultaneamente como um produto da sociedade e como um instrumento ativo de estruturação da própria sociedade. Como tal, o consumo poderá ser tido como um fator de poder, em duas frentes:

1. Primeiro: da sociedade sobre o indivíduo;
2. Segundo: de algumas franjas da sociedade sobre outras.

O aspeto central é o poder.

	Exercício Físico e Saúde, Desporto e Educação Física
Como é que através do consumo se faz distinção pela superioridade ou dominação?	Consumo de bens e serviços desportivos!
Como se determina que alguns objetos ou serviços sejam reconhecidos como valiosos e outros não?	Ex: BTT de 200€ e uma BTT de 2000€!
O que permite exprimir bom gosto ou, ao invés, falta de gosto?	Ex: estética do equipamento, material, etc...
Como se chega ao ponto de dizer que alguém está acima de outrem na hierarquia social graças ao que possui e exhibe?	O mesmo se aplica ao acesso a roupa desportiva e calçado desportivo de marca ou equipamentos e/ou serviços de maior ou menor qualidade!
E como é que estas diferenças de nível e qualidade no consumo conseguem ser genericamente compreendidas e aceites?	Imagem de marca e distinção social!

A explicação reside, em grande parte, (...) através da sua carga simbólica!... (Significados e Significantes). Ou seja, aquilo que a autora acaba por referir é que estas crenças não passam de convenções sociais, de ideias, de construtos mentais artificiais auto-impostos. Ou seja, a sua validade é construída com base num consenso coletivo e trata-se de

uma normose (Pierre Weil). Assim, o consumo é importante para a sociedade não apenas enquanto resultado de um processo económico de troca de bens que saciam necessidades razoavelmente “primárias”, mas também enquanto intercâmbio de significados de cariz psicossociológico, contribuindo ativamente para a **construção de identidades**, quer individuais, quer sociais. (...) “Quantos símbolos não há que exprimem as diferenças de classe, de estratos, de prestígio na sociedade!

- a) O bairro
- b) O tipo de casa
- c) O automóvel
- d) A escola que os filhos frequentam
- e) As associações ou clubes a que se pertence
- f) O vestuário
- g) Os lazeres
- h) O local onde se passa férias
- i) A linguagem

Tudo isso serve de indicador, do signo ou do símbolo do estatuto que se ocupa, do poder exercido, do prestígio que se goza. O que evidentemente não quer dizer que a escala social não passe de simbolismo: tem, é certo, outros fundamentos. Ou seja, vale-se pelo que se tem e não pelo que se é, como se a nossa identidade dependesse da qualidade das posses e/ou acessos!... Trata-se na verdade de um construto mental, uma crença. **O sentimento de valor e pertença social depende dos valores materiais, status e poder pessoal.** “O sistema de consumo não se baseia em derradeira instância na necessidade e no prazer, mas num **código de sinais e de diferenças**”. (...) “a lógica do consumo define-se como **manipulação de signos**”, Baudrillard (1968). (...) Porque motivo o consumo de certos bens ou serviços é considerado um sinal de distinção e bom gosto, enquanto o consumo de outros mostra a ausência destas qualidades?



CAPITAL PATRIMONIAL – Exibição direta de bens e comportamentos de consumo:

- a) Riqueza Adquirida: Consumo de cariz patrimonial (bens imóveis);
- b) Hábitos de Consumo: Posse de Bens – prática e comportamentos regulares do consumo quotidiano (bens de elevada rotação como equipamentos domésticos, automóveis ou tecnologias + Consumos Culturais e de lazer) – Zona ou bairro onde se vive; Lojas onde se faz compras; Marcas e bens que se possui; Hábitos de lazer; Sítios que se frequenta quando se sai;
- c) Vertente Relacional: Posição social dos pais e pessoas com quem se relaciona – acesso ao poder – Valorização com base em atributos previamente conhecidos (mais significativo nos meios mais pequenos);

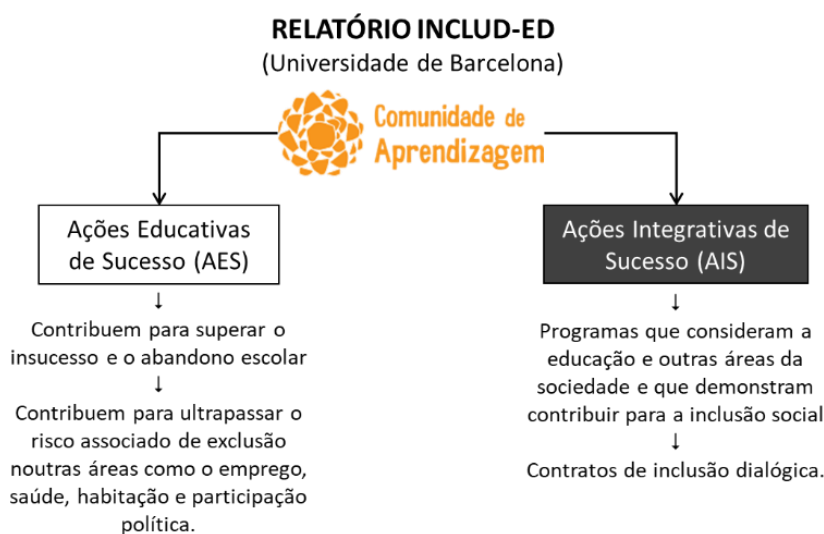
CAPITAL CULTURAL:

- a) Educação Formal que se traduz: comportamentos de saber estar e modo de falar.

A única forma de evoluirmos localmente para uma **Comum-Unidade** baseada na Economia da Partilha passa por uma **desaprendizagem de muitas das crenças redutoras que sustentam os nossos comportamentos**. Este aprender a desaprender permite assimilar novas formas de relação connosco, com os outros e com o mundo. Será que uma escola PPIP ajuda a desconstruir estas crenças disfuncionais ou prepara os alunos para o mesmo modelo de organização social e económica?

Século XX	Século XXI
HIPER CONSUMO = Crédito + Publicidade + Propriedade Individual.	CONSUMO COLABORATIVO = Reputação + Comunidade + Acesso Partilhado
<ul style="list-style-type: none"> Relações de poder (Status Social); Sobrevalorização do capital patrimonial e cultural; Organização hierárquica e centralizada. 	<ul style="list-style-type: none"> Relações de equidade e poder distribuído; Valorização das qualidades morais, sabedoria prática e da consciência holística; Redes (liderança circular) descentralizadas.
<ul style="list-style-type: none"> O meu carro: sentimento de posse, autossuficiência, individualismo, distinção social e status. 	<ul style="list-style-type: none"> O nosso carro: sentimento de desapego, sustentabilidade, cooperativismo.
	

Assim como o Governo propôs o **PPIP** (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica), incentivando as escolas a romper com a legislação (mas também as crenças) que limita a ação dos professores, confiando às escolas a possibilidade de criarem projetos audazes, contextualizados e únicos consoante as necessidades dos seus alunos e os recursos disponíveis, também deveria propor o **PPIE** (Projeto-Piloto de Inovação Económica). A escola pretende preparar os jovens para a sociedade do Século XXI. A sociedade do século XXI não pode perpetuar as disfuncionalidades do modelo do século XX, responsável pelas profundas desigualdades sociais e pela atual pegada ecológica (Qual o papel das CA e das AIS na diminuição das desigualdades sociais?).



Atualmente a indústria do desporto vale 1794 milhões para a economia segundo o estudo do INE atribui ao desporto um peso de 1,2% no valor acrescentado bruto gerado pela economia portuguesa. Este é um forte motivo (Valorizar Socialmente o Desporto, um Desígnio Nacional), para que se continue a acreditar que mais e melhor desporto é a solução.

Desporto, crescimento económico e emprego:

- a) **Implicação política 1:** o desporto é um setor económico importante.
- b) **Implicação política 2:** o desporto representa uma indústria de trabalho intensivo em crescimento.
- c) **Implicação política 3:** o desporto pode promover a convergência em torno dos Estados Membros da UE.
- d) **Implicação Política 4:** o desporto tem vantagens de especialização que favorecem o crescimento.

Numa análise de sectores específicos importantes em melhorar a dimensão da indústria do desporto, três sectores se destacam:

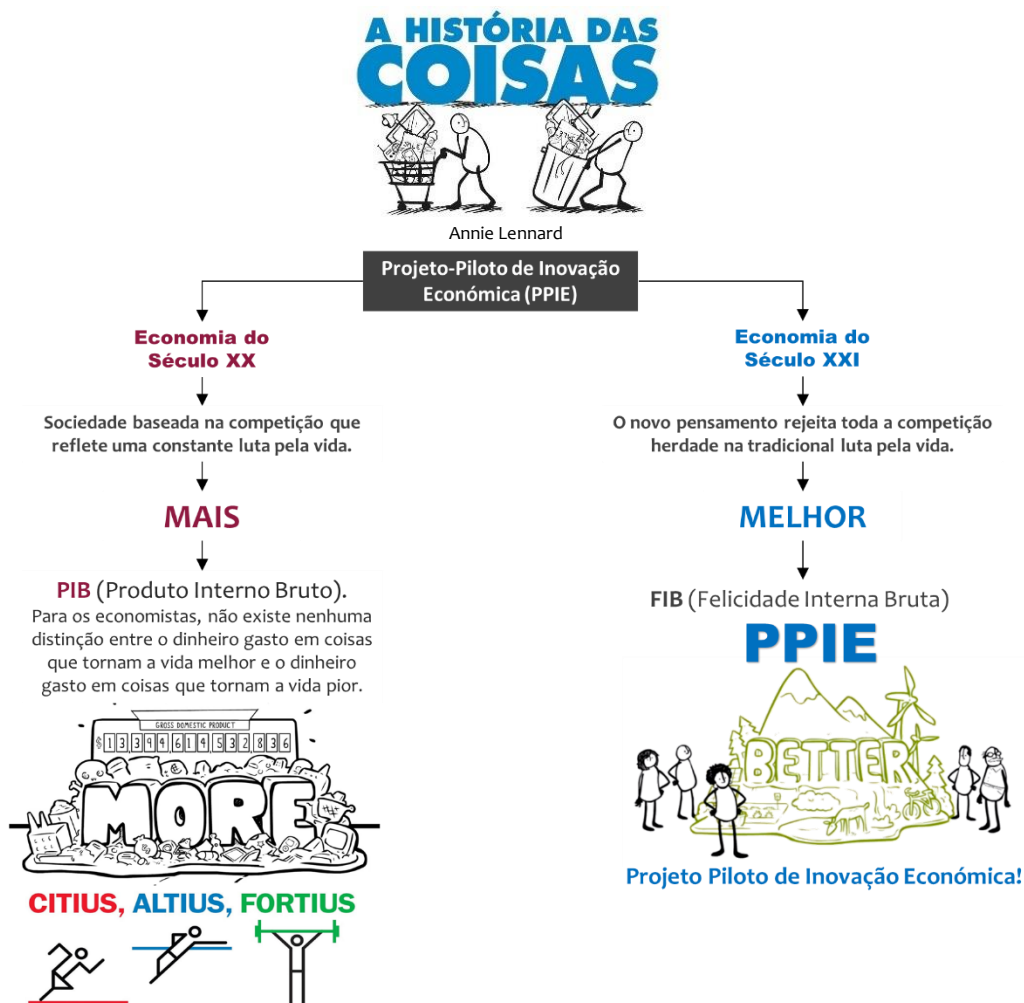
- a) Turismo (Se poluirmos os rios, destruirmos as florestas, pilharmos os Parques Naturais, como o da Serra de Aires e Candeeiros, com Pedreiras e Parques Eólicos, etc..., como poderemos promover o turismo?).
- b) Fitness e comunicação social.
- c) Educação: em quase todos os países a educação desportiva é uma parte importante do total da economia do desporto.

Seria ingénuo da nossa parte querer ver a Educação Física e o Desporto Escolar apenas através do filtro do seu **valor social** (Saúde - educação para a saúde, bem-estar e estilos de vida ativos e saudáveis).

- Qual é o verdadeiro impacto da Educação Física, na formação dos jovens em idade escolar e posteriormente como adultos?
- Será que toda esta **hiperatividade económica em torno da indústria do desporto**, tem tornado as pessoas mais felizes, realizadas, moralmente integras, mais saudáveis e conscientes de si?
- E os jovens que praticam desporto na escola, são indivíduos mais bem formados do ponto de vista ético, moral, social e físico?

Para os economistas, não existe nenhuma distinção entre o dinheiro gasto em coisas que tornam a vida melhor e o dinheiro gasto em coisas que tornam a vida pior. O PIB trata ambas as despesas da mesma forma. Se o PIB aumenta, é comunicado que a economia está a florescer mesmo que este indicador (PIB) não nos diga nada sob a forma como estamos a gastar o nosso dinheiro. Annie Leonard, *The Story of Solutions*, designa este fenómeno o **Jogo do Mais**. Os políticos promovem uma economia cada vez maior, ao mesmo tempo que os

indicadores de saúde estão a piorar, as desigualdades nos salários aumentam e as calotas polares estão a derreter. **E se mudássemos o objetivo do jogo?** E se o objetivo da nossa economia deixasse de ser mais, mas uma saúde melhor, melhores empregos e uma maior oportunidade de sobrevivência no planeta? Não deveria ser o que significa vencer? Alterar o objetivo de toda a economia, de MAIS para MELHOR, é uma enorme tarefa. Não podemos fazer tudo ao mesmo tempo. Mas se nos concentrarmos em *algumas soluções de mudança do jogo*, podemos construir uma economia que valorize as coisas **mais seguras, mais saudáveis e mais justas**, tanto quanto atualmente valorizamos o mais rápido, mais barato e mais novo que na linguagem do **modelo olímpico** se traduz no ***citius (Mais rápido), altius (Mais alto), fortius (Mais forte)***. Este é exatamente o mesmo objetivo de uma empresa que compete no mercado económico.

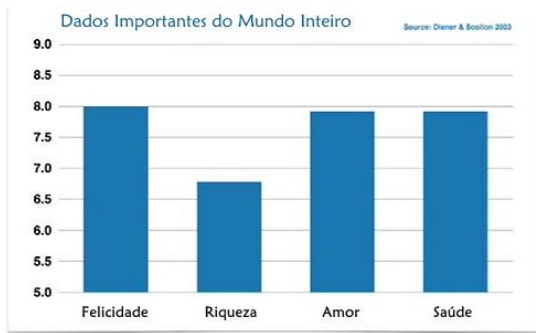


A *New Economic Foundation* (NEF), desenvolveu um indicador, **HPI (Happy Planet Index)** ou *Índice de Felicidade Planetário - IPF*). O HPI mede aquilo que interessa e diz-nos qual é o investimento que as nações estão a fazer para apoiar os seus cidadãos a viverem uma vida boa, garantindo que outros possam usufruir o que de melhor podemos legar para um futuro sustentável e onde prevaleça o bem-estar para todos.

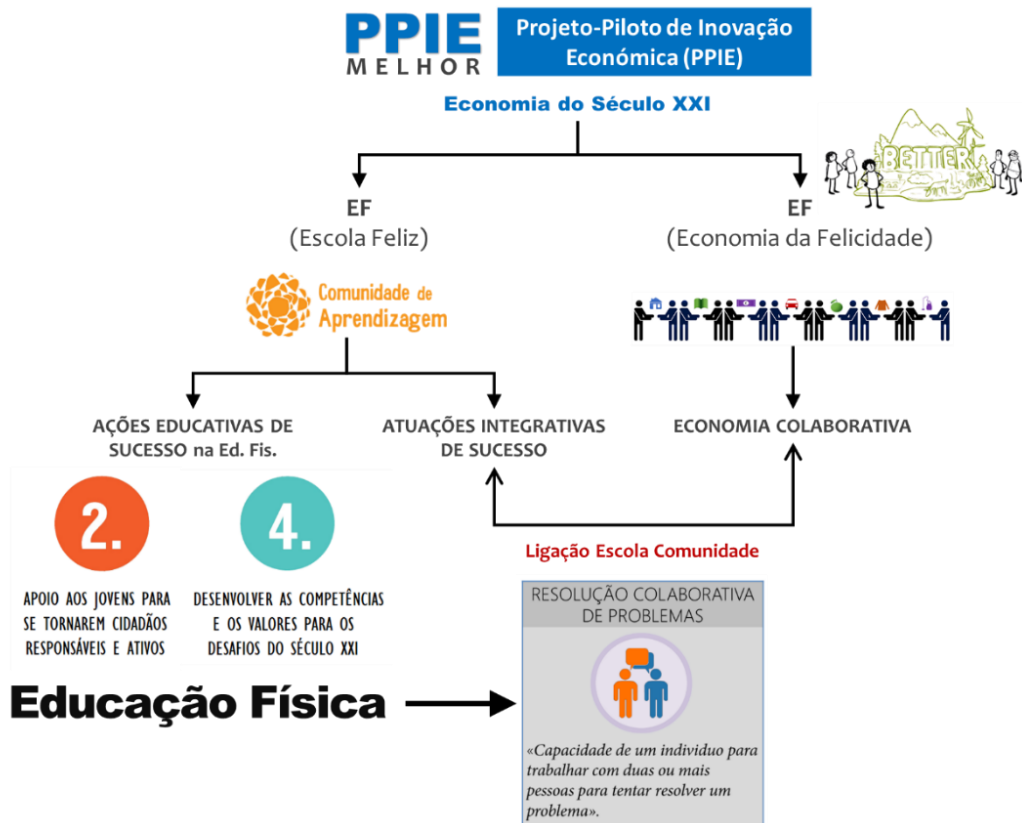


O nosso sistema económico é igual a um jogo. Tal como um jogo a nossa economia foi concebida para que todos aqueles que participam o façam de acordo com certas regras. E tal como um jogo também possui instruções que nos esclarecem qual é o objetivo do jogo. A primeira coisa que temos de fazer é perceber o que devemos fazer para ganhar e esse objetivo orienta todas as decisões que tomamos ao longo do jogo. Os jogadores tomam as decisões em conformidade com um objetivo simples: Mais. Mais dinheiro a ser gasto, mais estradas a serem construídas mais centros comerciais, mais coisas a serem consumidas e a este consumo os economistas chamam de crescimento. Então pegamos em todo o dinheiro que gastamos em coisas que melhoram a qualidade de vida e todo o dinheiro que gastamos a tornar a vida pior e adicionamos tudo num grande número chamado PIB. Foi-nos dito que um grande PIB

significa que estamos a ganhar o jogo. E todas as leis são concebidas em torno deste PIB. Mas existe uma diferença entre mais crianças na escola ou na prisão, mais moinhos eólicos ou centrais a carvão, mais comboios supereficientes ou mais engarrafamentos. O problema reside no **objetivo** e precisamos soluções que mudem isso (Annie Lenard – *Story of Solutions*).

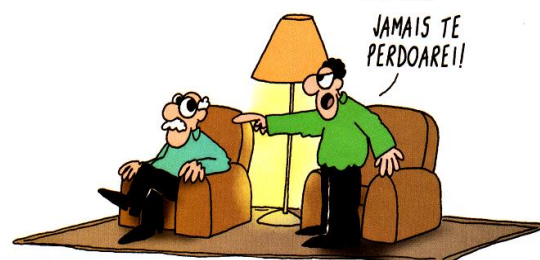
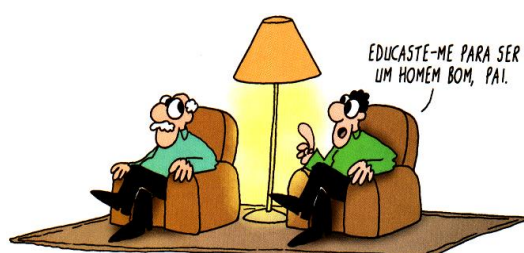


Podem, economia e felicidade andar juntas, ou para conseguirmos uma economia com saúde temos, forçosamente, de abdicar da felicidade?



A economia só faz sentido se for capaz de proporcionar felicidade às pessoas. Caso contrário, está-se a confundir meios (criação de riqueza) com fins (a felicidade dos povos). A verdade é que os economistas clássicos (do séc. XVIII) percebiam bem essa questão e diziam, explicitamente, que a ciência económica devia estudar a riqueza das nações, mas sempre com o propósito de **umentar o bem-estar e a felicidade**. Infelizmente, durante o séc. XX, a maior parte dos economistas decidiu que, para serem *rigorosos e científicos*, não podiam sequer falar em felicidade. Isso foi um erro crasso porque, por um lado falharam em tornar a economia numa ciência mais rigorosa e por outro, deixaram de monitorizar a relação entre crescimento económico e felicidade (Gabriel Leite Mota, primeiro doutorado do País em Economia da Felicidade e investigador de pós-doutoramento na Universidade do Minho).

Se preparamos os jovens para **uma sociedade da escassez**, obviamente que o **modelo competitivo** é o mais adequado porque se compete por **recursos escassos**. Mas se educarmos para um **mundo de abundância**, como deveria ser a base do nosso sistema socioeconómico (não se verifica porque existe uma distribuição da riqueza parentiana), então **devemos adotar os modelos cooperativos** próprios das comunidades de aprendizagem. Atualmente verifica-se o esforço, dedicação e empenho de muitos professores e educadores bem-intencionados (Ex: Rede Educação Século XXI), que procuram investir nas Comunidades de Aprendizagem e nos modelos baseados na Pedagogia Cooperativa e autorregulação da aprendizagem. Porém, os jovens acabam a sua escolaridade e irão ser confrontados com um modelo socioeconómico que lhes pede sobretudo **uma atitude competitiva** e não cooperativa, enquanto prevalecer este modelo económico. Devemos, antes demais, investir tempo e esforço na mudança do atual sistema económico e financeiro, que se baseia na competição e numa falsa noção da escassez (distribuição desequilibrada da riqueza), senão corremos o risco de formar **jovens despreparados para uma guerra social** que exige a capacidade para se disputar e competir de forma aguerrida, de forma desleal, **pelo seu lugar ao sol**.



O cartoon (Bartoon) de Luís Afonso, retrata bem esta **realidade paradoxal**, onde os bons valores morais não garantem a sobrevivência num mundo competitivo e desleal.

E, se à semelhança do HPI (Happy Planet Index), criássemos o HSI (*Happy School Index*) ou em português IFE (*Índice de Felicidade Escolar*). Se, de acordo com o estudo anterior, o que as pessoas mais desejam é **felicidade, amor e saúde**, a riqueza material está secundarizada (embora seja importante), então é importante que as crianças e jovens aprendam na escola em ambientes de Felicidade, Amorosos e Promotores de Saúde. A introdução de modelos pedagógicos que apelam à cooperação em vez da competição, que valorizam a participação comunitária democrática em vez da hierarquia de oportunidades, acessos e seleção, que desenvolvam as competências emocionais, respeitem os ritmos de aprendizagem e a livre escolha, fazem germinar maior alegria e satisfação pessoal, logo maior colaboração.

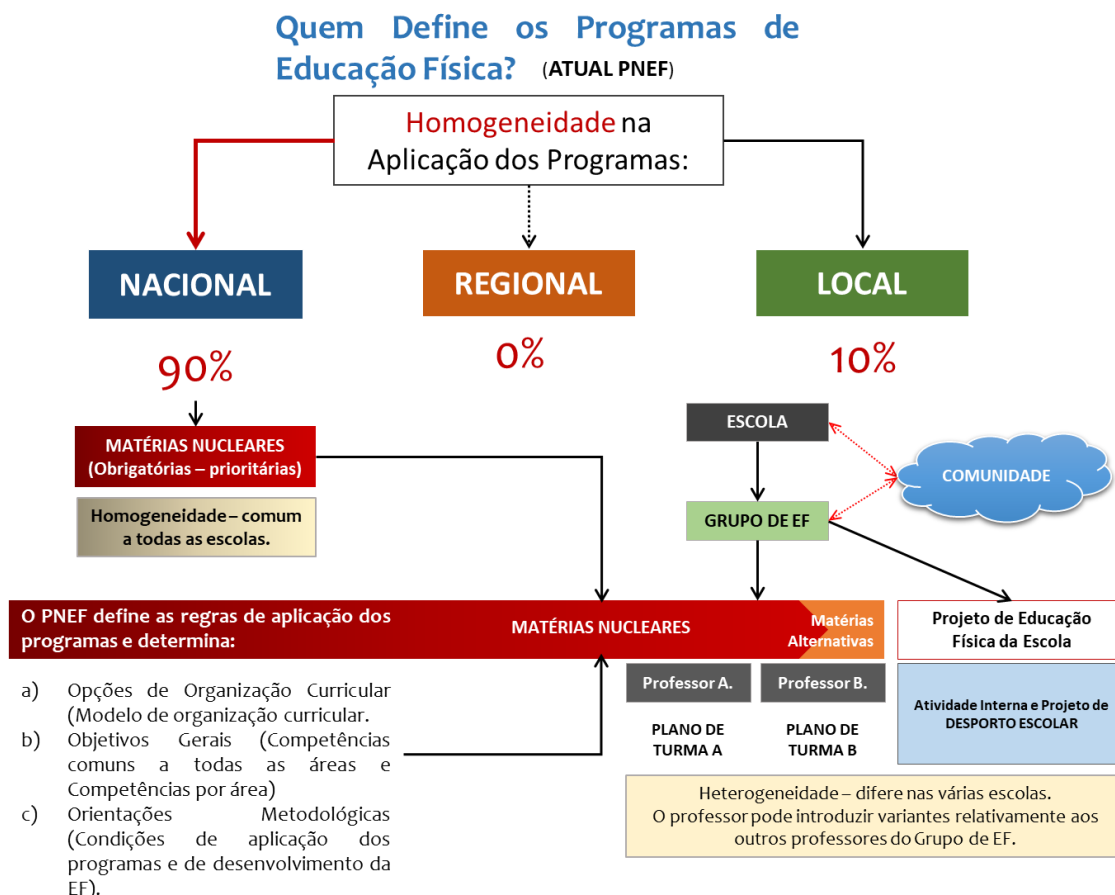
4.3 – Aprendizagem Flexível:

O atual PNEF e a autonomia das Escolas:

- **PNEF:** (...) a exequibilidade deste programa (PNEF) depende da **capacidade de mobilização do departamento de EF em torno dos objetivos da disciplina**, desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução.
- **PNEF:** O trabalho coletivo que o **Departamento de EF (DEF)** produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do **sucesso na aplicação destes programas**.
- **PNEF:** O desenvolvimento da **Autonomia da Escola** convida à participação de todos os intervenientes, quer na **autoria do Projeto Educativo**, quer em todas as decisões que lhe são subseqüentes e que garantem a realização das orientações aí explicitadas.
- **PNEF:** Algumas das questões decisivas no Projeto de EF são representadas pelos eixos de desenvolvimento da autonomia da escola:
 - a) As decisões ao nível do **CURRÍCULO DOS ALUNOS**, desde que respeite os núcleos essenciais definidos a nível nacional, pode introduzir dinâmicas diferentes na:
 - Componentes REGIONAL.
 - Componente LOCAL.
 - O agrupamento de escolas, facilitando a desejável coerência do percurso escolar dos alunos pode estabelecer parcerias com organizações e serviços locais.
 - b) A elaboração das **NORMAS PRÓPRIAS relativamente a:**
 - Horários.
 - Tempos letivos.
 - Constituição de turmas.
 - Ocupação de espaços.
 - c) A decisão sobre a implementação de **RECURSOS** no quadro da responsabilidade e autonomia da escola na gestão e execução do orçamento, aquisição de bens e serviços e execução de obras.

d) A responsabilidade da escola na avaliação das necessidades de formação do pessoal docente (e não docente) e a elaboração do respetivo PLANO DE FORMAÇÃO;

- PNEF: (...) o quadro de autonomia das escolas, reforça e amplia a possibilidade (já prevista na conceção do programa de EF), de incluir no currículo de EF matérias “alternativas” de acordo com as *características da população escolar, o meio onde a escola se insere* e os *recursos disponíveis na comunidade educativa*.



As percentagens que proponho em termos do atual peso dos PNEF na sua operacionalização reflete apenas a minha perceção, fundamentada na experiência prática e a reflexão que faço relativamente aos programas.

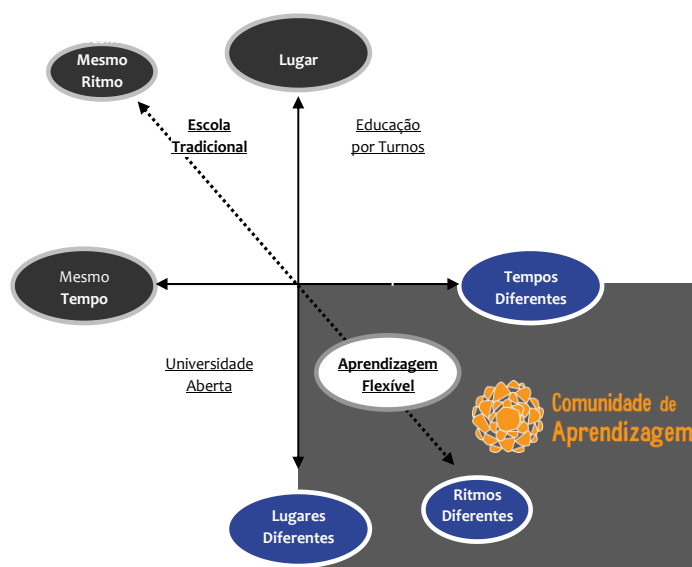
O atual PNEF prevê uma articulação e **parceria entre a Escola e a Comunidade**, porém esta ligação é quase inexistente ou mesmo inexistente (A comunidade não intervém nas decisões relativas à Educação Física). O Grupo de Educação Física faz as suas propostas e o Conselho Pedagógico aprova confiando no seu saber e experiência. Também a participação regional nos processos de decisão curricular ou dinâmica da Educação Física é inexistente na minha perspetiva. O modelo peca por um centralismo demasiado forte permitindo pouca margem de manobra a nível local. A nível local existe uma clara separação entre a escola e a comunidade. O PNEF é demasiado condicionador da ação local (o professor apenas toma decisões limitadas considerando as orientações do PNEF). (Debora Tanahil) as opções curriculares precisam refletir os interesses e personalidades dos estudantes, a cultura da escola e os recursos da comunidade e deve ser a este nível que se decidem os currículos na

sua maior parte – **Aprendizagem Flexível** (Tempos, Lugares e Ritmos Diferentes). As decisões remetidas para o nível Regional devem ser transferidas para o nível Local, ou seja, devem ser sobretudo as comunidades que devem decidir qual o seu **Projeto de Educação Física Comunitário** (Comunidade de Aprendizagem).

Grande Opções do Plano (GOP) 2018:

- GOP: Execução do projeto piloto relativo à **flexibilização pedagógica** das estruturas curriculares do ensino básico e secundário, num quadro de reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão de conteúdos e tempos letivos, potenciando abordagens interdisciplinares e contextualizadas, assim como o tratamento transversal de temas e matérias;
- Prosecação do projeto relativo à **rede de Escolas Inovadoras**, orientado para o reforço da autonomia das escolas, que testam modelos de aprendizagem mais eficazes, no âmbito da organização dos tempos escolares, gestão de conteúdos, gestão de turmas e teste de diversas metodologias, evitando o recurso às retenções;
- Implementar, acompanhar e avaliar os **projetos-piloto de flexibilidade curricular**, iniciados em 2017, com vista à sua eventual generalização ao universo das escolas, enquanto estratégia de contextualização do ensino-aprendizagem e promoção do sucesso escolar;

Modos de ensinar e aprender:



Adaptado de Roberto Carneiro (2001); "Fundamentos da Educação e da Aprendizagem"; FML

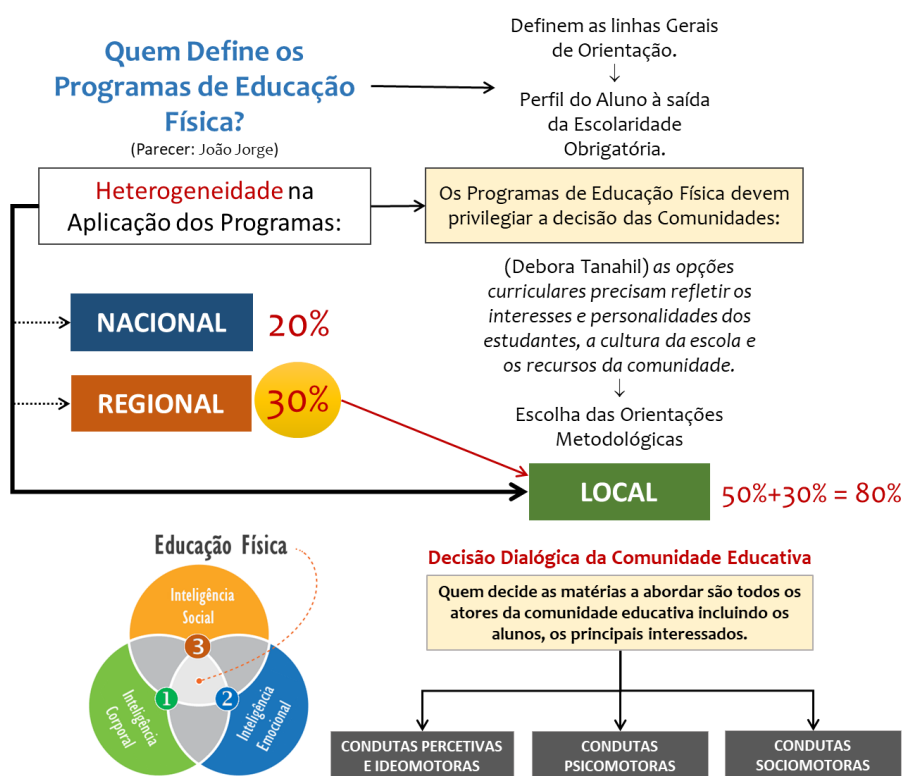
E o sistema deve estar disponível para orientar adequadamente os jovens em função das suas inclinações, designadamente facultando o acesso a saberes práticos a quem os preferir (Roberto Carneiro, 2001). O mesmo princípio se aplica à Educação Física. Esta deve ser a

perspetiva de uma **aprendizagem flexível**. Uma Educação Flexível terá que se adaptar a estes requisitos. Valorizar o ecletismo, a formação corporal em função das competências suaves (consciência emocional e social), orientar-se em função dos interesses e motivações dos alunos.

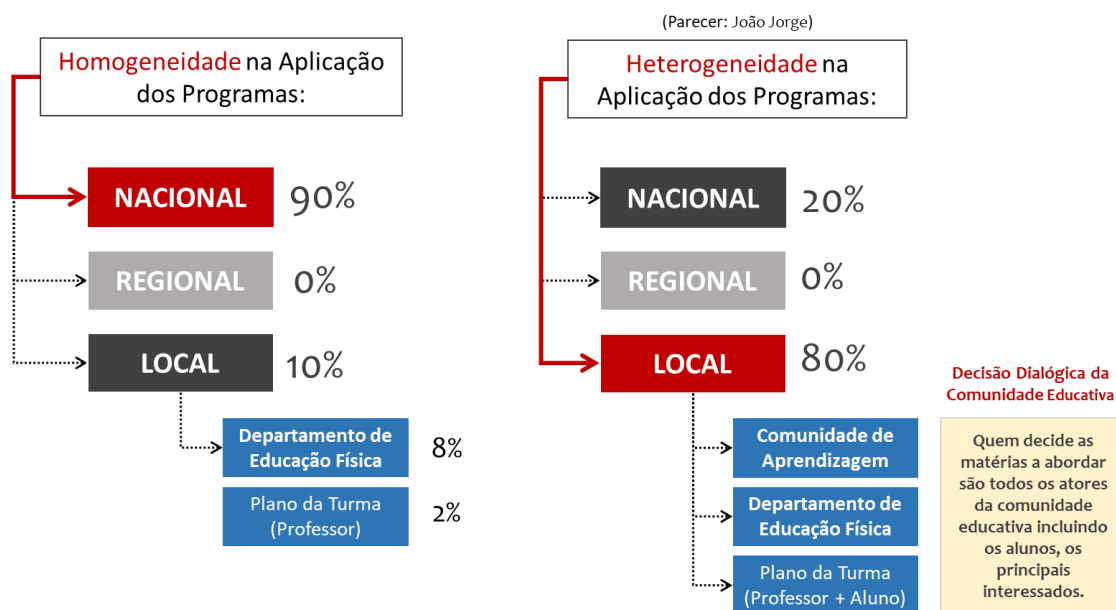
A **abordagem holística** da EF contribui para o sucesso académico. Roberto Carneiro defende que “a educação é o grande instrumento de liberdade e de autonomia”. “Desmonopolizar a educação é condição da sua desmassificação”.

Roberto Carneiro afirma ainda, e eu subscrevo, que “a escola em Portugal tem sido considerada um **terminal burocrático do Estado**. Para incorporar o paradigma pós-moderno do conhecimento polissémico no sistema educativo, será preciso resgatar a escola das garras burocráticas do Estado. E isso faz-se restituindo a escola às comunidades locais de pertença”.

O mesmo posso afirmar que é necessário resgatar a Formação Corporal e restitui-la às comunidades locais a quem pertence. As associações de professores de educação física e a academia (Universidades e Faculdades de EF), podem e devem garantir a qualidade Educação Física e da formação dos profissionais da motricidade humana. Mas não cabe a elas impor nenhuma ideologia ou paradigma corporal nacional. A Educação do Corpo não tem um único caminho ou interpretação, a do desporto e dos seus valores.



De facto, P. Bourdieu e J. C. Passeron declaram de forma explícita que “*toda a ação pedagógica é objetivamente uma **violência simbólica** enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural*”. Jurjo Santomé (página 94), afirma que “*as divisões de classes e grupos sociais, e as **configurações ideológicas** e materiais sobre as quais elas se apoiam, são transmitidas e reproduzidas através da **violência simbólica**. Ou seja, quando o poder detido por uma classe social é utilizado para **impor uma definição do mundo**, para **definir significados e apresentá-los como legítimos**, dissimulando o poder que essa classe tem para o fazer e escondendo, além disso, que essa interpretação da realidade coincide com os seus próprios interesses de classe. Assim, esta violência simbólica reforça com o seu próprio poder **as relações de poder** nas quais ela se apoia, e contribui dessa forma, para a **domesticação do dominado**. A cultura encontra-se, portanto, dominada pelos interesses de classe. Esta violência simbólica vai exercer-se diretamente através da ação pedagógica.*”

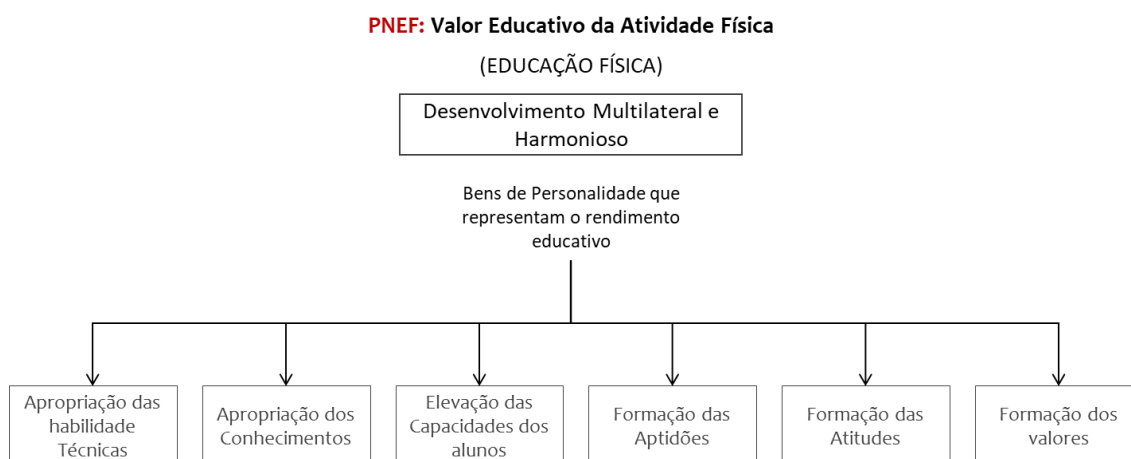


Contributo e Peso dos Programas Nacionais de Educação Física na Comunidade de Aprendizagem:

4.4 - Educação Física e as Inteligências Múltiplas:

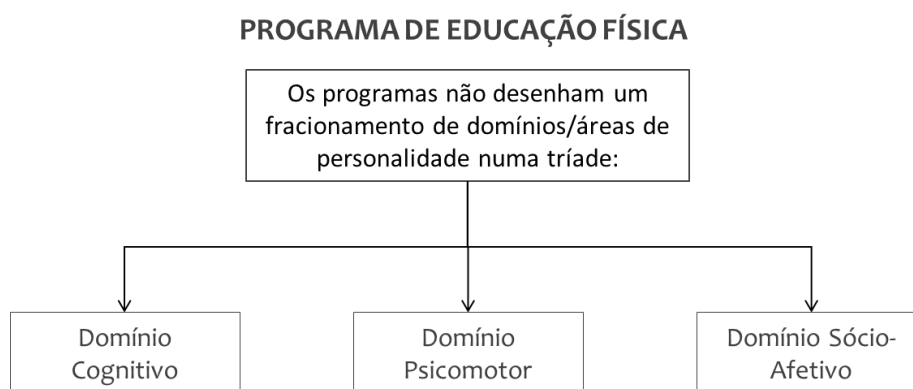
O atual PNEF, na introdução refere o seguinte:

- **PNEF:** (...) valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.
- **PNEF:** assim, essa conceção pode definir-se como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.



O programa de Educação Física, tal como se apresenta, nunca poderá contribuir para um desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno quando resume os “Bens de Personalidade que representam o rendimento educativo” às componentes descritas no anterior organograma. Tal como tenho vindo a esclarecer, a Educação Física nunca consegue promover este desenvolvimento multilateral e harmonioso quando privilegia fundamentalmente a “via da realização exterior”. O PNEF refere que o “*desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo*” são trabalhados automaticamente quando abordamos o programa.

- PNEF: os aspetos específicos do desenvolvimento *cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo* encontram-se relacionados nesses tipos de atividades, integrando-se, quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientações metodológicas), quer nos seus elementos mais pormenorizados (objetivos de ano).



Concordo inteiramente com o que o programa de Educação Física propõe porque defendo a unidade mente-corpo. Se a nossa realidade é unitária e os aspetos mentais, emocionais e físicos são diferentes expressões ou manifestações da nossa consciência, então não faz sentido separar porque quando um aluno se movimenta no contexto de um jogo desportivo entram em ação os processadores cognitivos, o aluno experimenta emoções que se materializam em sensações corporais e manifesta determinadas atitudes para com os colegas resultantes das suas decisões no jogo. Como é que podemos avaliar e quantificar esta complexa e intrincada rede de processos num aluno? Será que quando avaliamos de forma separada esta tríade, estamos a proceder de forma correta?

Nós continuamos a gerir e avaliar a chamada “*inteligência única*”, a inteligência cognitiva, e a não aceitar as **múltiplas inteligências**, os múltiplos talentos que existem. As inteligências artísticas são ainda muito subalternizadas na nossa escola, da mesma forma que as capacidades comunicacionais, as capacidades psicomotoras, os talentos técnicos, relacionais ou desportivos. A nossa escola considera que há uma única coisa nobre, que é o intelecto, e julga as pessoas com base nesse modelo único de aptidão. A educação tem que se abrir às múltiplas inteligências, aos múltiplos talentos, sobretudo nos últimos anos de

escolaridade básica. Quanto mais se estende o requisito de escolaridade básica e obrigatória para todos, mais ele deve ser diferenciado de acordo com as aptidões e os talentos naturais de cada um.

Ou seja, um problema de saúde física mais não é do que uma disfunção que se inicia no plano mental e que se densifica no plano físico sob a forma de um desequilíbrio bioquímico. A descoberta de uma rede psicossomática implica que o sistema nervoso não está estruturado de maneira hierárquica, como previamente se acreditava. Tal como afirma Candace Pert no seu livro “molecules of emotion”, os “glóbulos brancos do sangue são pedacinhos de cérebro a flutuar pelo corpo”. Em última análise, a cognição é um fenómeno que se expande por todo o organismo, operando por intermédio de uma complexa rede química de peptídeos que integra a nossa atividade mental, emocional e biológica. Cuidar do corpo significa cuidar da cognição.

Numa perspetiva sistémica, o organismo humano é verdadeiramente **uma vasta rede de informação multidimensional de subsistemas comunicantes** no qual os processos mentais, emoções e sistemas fisiológicos estão inexoravelmente interligados. Desta forma o coração, cérebro, sistema nervoso, sistema nervoso entérico, sistema hormonal e sistema imunitário devem todos ser considerados componentes fundamentais da **rede de informação dinâmica interativa** que determina a experiência emocional corrente. A nossa perspetiva sobre a biologia tem que mudar significativamente porque se assim for, também a forma como a Educação Física olha para o corpo terá que mudar significativamente. A Educação Física tem estado divorciada da psicomotricidade (Jean LeBoulch, Vitor de Fonseca, etc...) e por isso, rejeitou a **Educação Somática** como componente fundamental da sua abordagem do corpo. Embora o PNEF defenda e muito bem, que não se pode dividir o comportamento humano no domínio cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo, não reconhece a unidade mente-corpo. O Quadro 1 onde estão representadas as sub-áreas que caracterizam os diferentes tipos de atividades ou modalidades, em cada uma das áreas definidas pelas finalidades, não contempla a “Educação Somática”, as “Holopraxias”, o “Fitness”, etc. O programa defende fundamentalmente a **“via da realização exterior”** e como tal não pode promover um “desenvolvimento multilateral e harmonioso”.

Candace Pert foi responsável pela secção de química do cérebro de 1982 a 1988, sendo atualmente professora da Johns Hopkins Medical School. Esta neuro-bióloga escreveu “Molecules of Emotion” onde prova que o pensamento ocorre no cérebro e no corpo. Todos os tipos de “informação” são processados através de todo o corpo – ideias, sentimentos e até impulsos espirituais. Apesar do cérebro possuir a maior potência de processamento, na sua opinião, não é necessariamente o sistema instrutor. A afirmação de Candace Pert desvia-nos da noção de que o cérebro “racional” o centro da essência humana. Candace Pert (1999) chega a uma conclusão muito interessante quando se questiona sobre o facto das emoções terem origem no cérebro (Walter Cannon, Fisiologista experimental que escreveu o livro “**Wisdom of the Body**”), ou no corpo (William James, professor da Universidade de Harvard). Baseando-se na teoria dos **peptídeos** e outros ligandos, a nível da bioquímica das emoções, é perentória em afirmar que “é simultâneo”, “é uma via de duas direções”. A grande questão

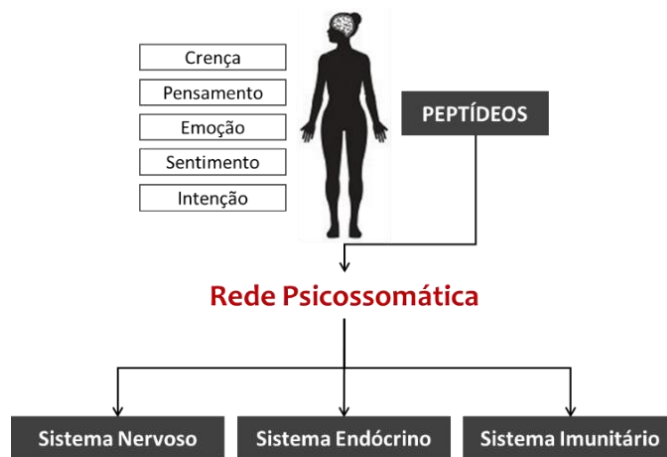
permanecia, “de que forma as emoções transformam o corpo, quer criando a doença ou curando-a, mantendo a saúde ou minando-a?”.

Toda e qualquer alteração do estado fisiológico é acompanhada por uma alteração apropriada no estado mental e emocional, consciente ou inconsciente e inversamente, toda e qualquer alteração no estado mental e emocional, consciente ou inconsciente, é acompanhada pela alteração apropriada no estado fisiológico.

Quando o PNEF entende que o **desenvolvimento multilateral e harmonioso** depende fundamentalmente da “apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos” que permitem aos alunos a elevação das suas capacidades e a formação de aptidões, atitudes e valores proporcionados pela exploração das suas possibilidades de atividades físicas adequadas. E por adequadas entende que devem ser *intensas, saudáveis, gratificantes e culturalmente significativas*.

- a) Será que só as atividades físicas que têm um impacto metabólico elevado (intensas) são saudáveis, gratificantes e culturalmente significativas? A Educação Somática e as práticas Holopráticas têm um impacto hipometabólico (não são intensas do ponto de vista fisiológico, mas podem ser intensas do ponto de vista emocional e mental), são gratificantes e culturalmente significativas (nascem numa conceção teórica divergente do desporto ou de um contexto cultural muito diferente do desporto ocidental). Estas atividades não estão contempladas no **quadro 1** (áreas e sub-áreas: diferentes tipos de atividades ou modalidades). Quem define o que tem ou não valor cultural em termos de formação corporal? Os programas assumem uma configuração ideológica e impõem uma definição do mundo baseada nos valores da oposição e do antagonismo como forma de sucesso e numa visão mecanicista do corpo. O programa define determinados significados e apresenta-os como legítimos e essa interpretação de realidade coincide com determinados interesses que, na minha opinião, não são aqueles que mais interessam a uma formação harmoniosa e multifacetada.
- b) O PNEF, não deve definir áreas nucleares ou alternativas porque essa decisão cabe aqueles que estão próximos da prática. Todas as matérias (atividades físicas), são culturalmente significativas e podem ser gratificantes para quem as pratica, quando se identificam com as mesmas ou sentem afinidade para o seu processo de desenvolvimento pessoal.

Candance Pert descobriu que a secreção destas substâncias informacionais, ou por outras palavras, a “materialização” destas substâncias informacionais, sucedia em resposta a um sentimento, pensamento, uma intenção, uma emoção ou crença. De facto, Candace Pert e col. descobriram que estes mensageiros interligam três sistemas distintos numa única rede (Sistema Nervoso, Endócrino e Imunitário). De acordo com Candace Pert, os três sistemas devem ser vistos como formando uma única **rede psicossomática**.



Estes mensageiros consistem numa curta cadeia de aminoácidos, que se prendem a recetores específicos, os quais existem em abundância na superfície de todas as células do corpo. Interligando células imunológicas, glândulas e células do cérebro, os peptídeos formam uma rede psicossomática que se estende por todo o organismo. Eles constituem a manifestação bioquímica das emoções, desempenham um papel de importância crucial nas atividades coordenadoras do sistema imunológico e interligam e integram as atividades mentais, emocionais e biológicas. Tradicionalmente pensava-se que a transferência de todos os impulsos nervosos ocorresse através das lacunas, denominadas sinapses, entre as células nervosas adjacentes. Mas esses mecanismos mostram-se de importância limitada, sendo utilizado principalmente para a **contração muscular**.

Na sua maior parte, os sinais vindos do cérebro são transmitidos através dos peptídeos emitidos por células nervosas. Ao se prenderem a recetores afastados das células nervosas onde se originam, esses peptídeos atuam não apenas por toda a parte, em todo o sistema nervoso, mas também noutras partes do corpo. A maior parte dos peptídeos (Substâncias Informativas), talvez todos eles, alteram o comportamento e os estados de humor, e atualmente os cientistas têm por hipótese que cada peptídeo pode evocar um “tom” emocional único. O grupo de sessenta peptídeos pode constituir uma linguagem bioquímica universal das emoções. O cérebro emocional deixou de estar confinado às localizações clássicas da amígdala, hipocampo e hipotálamo e os peptídeos e outras substâncias informativas constituem os bioquímicos das emoções e a sua distribuição nos nervos do corpo possui todo o tipo de significados incluindo a confirmação química das teorias de Freud onde **o corpo é a nossa mente subconsciente**. O **corpo** é de facto a **mente subconsciente** e as emoções e as sensações corporais estão intrinsecamente interligadas numa rede bidirecional onde cada uma pode alterar a outra e estes processos acontecem normalmente a nível inconsciente.

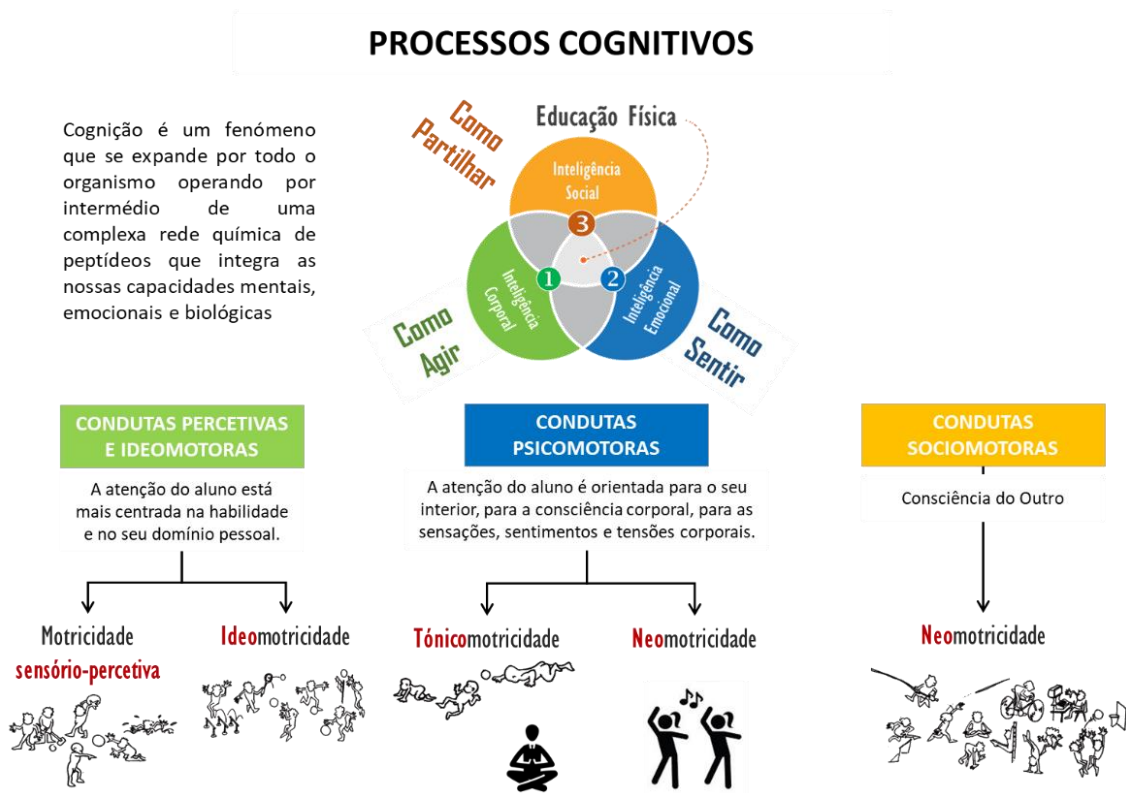
Se o nosso corpo é a nossa mente subconsciente, entender a saúde e bem-estar apenas como o resultado da contração muscular provocada pela realização de determinados exercícios físicos ou da participação num jogo desportivo coletivo, é uma forma muito reducionista de olhar para o papel da Educação Física. Como devem ser redefinidas as Finalidades do Programa de Educação Física quando o corpo passa a ser visto como a mente subconsciente?

Esta constatação exige do professor de Educação Física uma nova visão do corpo e sobretudo uma nova perspectiva sobre o que significa ser Professor de Educação Física e qual

o seu papel. O potencial e horizonte da Educação Física ultrapassa em muito a mera visão reducionista da abordagem mecanicista do desporto.

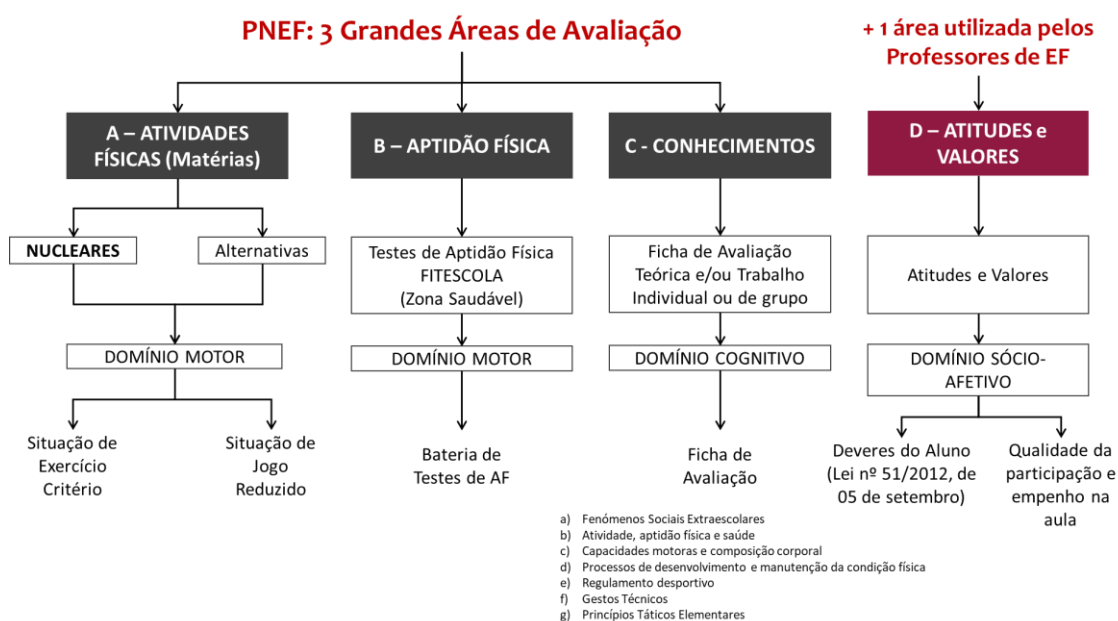
O que se sabe agora é que a mente existe através de todo o corpo, e a forma como o corpo trabalha está diretamente relacionada ao nosso estado de consciência. Candace Pert (1999) acredita que *as emoções reprimidas são armazenadas no corpo, a mente inconsciente, através da libertação dos ligandos neuropéptidos e das memórias que estão armazenadas nos seus recetores*. Por vezes, as transformações ocorrem através da catarsis emocional comum a várias terapias da mente-corpo que se centram na libertação das emoções que se alojam na rede psicossomática. Tratam-se das bases que fundamentam aquilo que se designa por “unidade corpo-mente” que não podem mais ser entendidas como entidades separadas, são ambas a mesma coisa. Esta fundamentação científica remete-nos para uma nova visão dos processos mentais e emocionais. A existência de uma rede psicossomática, implica o facto de o sistema nervoso não estar estruturado de forma hierárquica, como anteriormente se acreditava. A **“cognição é um fenómeno que se expande por todo o organismo, operando por intermédio de uma complexa rede química de peptídeos que integra as nossas atividades mentais, emocionais e biológicas”**, Candace Pert (1999).

A **separação das matérias segundo as competências suaves é apenas uma convenção** como outra qualquer, cujo objetivo é facilitar ao professor a escolha de determinadas atividades que solicitam com maior ou menor intensidade cada um destes canais, o físico, o emocional e o social. Sabemos que toda e qualquer atividade motora ativam esta rede psicossomática. Também nos ajudam a sistematizar as atividades em função das experiências que externas ou internas, individuais ou relacionais que evocam.



O atual programa de EF, nos seus **aspectos operacionais**, considera como referência fundamental, **3 grandes áreas de avaliação** específica, que representam as grandes áreas de extensão e são nomeadamente:

- a) **A** - Atividades Físicas (Matérias).
- b) **B** - Aptidão Física.
- c) **C** - Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Atividades Físicas.



Apesar do PNEF apenas considerar, em termos operacionais para efeitos de avaliação, as 3 grandes áreas (A, B e C), o facto é que os professores procuram quantificar uma 4ª área que eu designo logicamente por D. Se o programa de Educação Física prescreve um desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, tem que obrigatoriamente considerar a Dimensão Sócio Afetiva como uma componente de formação do aluno na sala de aula. Obviamente que o problema surge quando se procura quantificar os afetos e os aspectos de personalidade do aluno. É por esse motivo que exploro as ferramentas da Inteligência Emocional que tornam o seu enquadramento mais objetivo e fundamentado. Até ao momento a avaliação do DSA recai bastante nas idiosincrasias de cada professor e do quadrante em que ele se situa no *modelo circumplex* de Plutchik. Por outro lado, se o professor avalia uma dimensão, terá que trabalhar obrigatoriamente, por questões de congruência, coerência, legitimidade e validade do processo, ou seja, deverá ajudar os alunos a desenvolver as competências relacionais intraindividuais (emocionais) e interindividuais (sociais). O atual PNEF entende, na minha opinião, que o domínio sócio afetivo é uma competência que o aluno adquire automaticamente pelo facto de estar envolvido nas atividades e jogos que solicitam a relação. Concordo que as situações e dinâmicas da aula desencadeiam processos emocionais e relacionais, mas que se não existir estratégias que

ajudem os alunos a reconhecer e regular esses sentimentos, atitudes e comportamentos, tornam-se apenas reações automáticas e reflexas por inerência aos mecanismos associados aos comportamentos que visam minimizar a ameaça e maximizar a recompensa. O problema reside na interpretação subjetiva de cada aluno relativamente ao que consideram um ameaça e porque se sentem ameaçados e não seguros nas relações interpessoais na sala de aula? Por outro lado, será que os valores intrínsecos às matérias nucleares facilitam ou agravam as reações e conflitos entre os alunos? O programa de Educação Física deve propor atividades que facilitem a eclosão dos melhores valores nos alunos quando escolhe determinados referenciais axiológicos aos quais vincula os objetivos e conteúdos. Ou então, como já vimos, deve assumir uma postura neutra e cabe a cada Comunidade de Aprendizagem fazê-lo (opção derogatória).

A minha proposta difere desta, embora mantenha uma divisão em 3 grandes áreas de **competências suaves** ou **Inteligências Múltiplas**, segundo Hower Gardner porque entendo que é fundamental o professor dominar competências de Inteligência Emocional e Social, extremamente importantes para regular as interações e dinâmicas que acontecem através da atividade física e do jogo. Por outro lado, é o próprio Francisco carreira da Costa (1984) que quando define “o que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar” (Revista Horizonte), que afirma que o êxito do ensino resulta da concertação de um conjunto numeroso de fatores sendo um deles a “**atitude favorável** dos alunos para com a matéria de ensino e a escola está associada a bons resultados escolares”. Não podemos pressupor que todos os alunos tenham a mesma relação afetiva positiva para com as matérias nucleares e muito menos com a competição.

As três áreas que proponho são:

- a) **A** – Inteligência Corporal
- b) **B** – Inteligência Emocional
- c) **C** – Inteligência Social

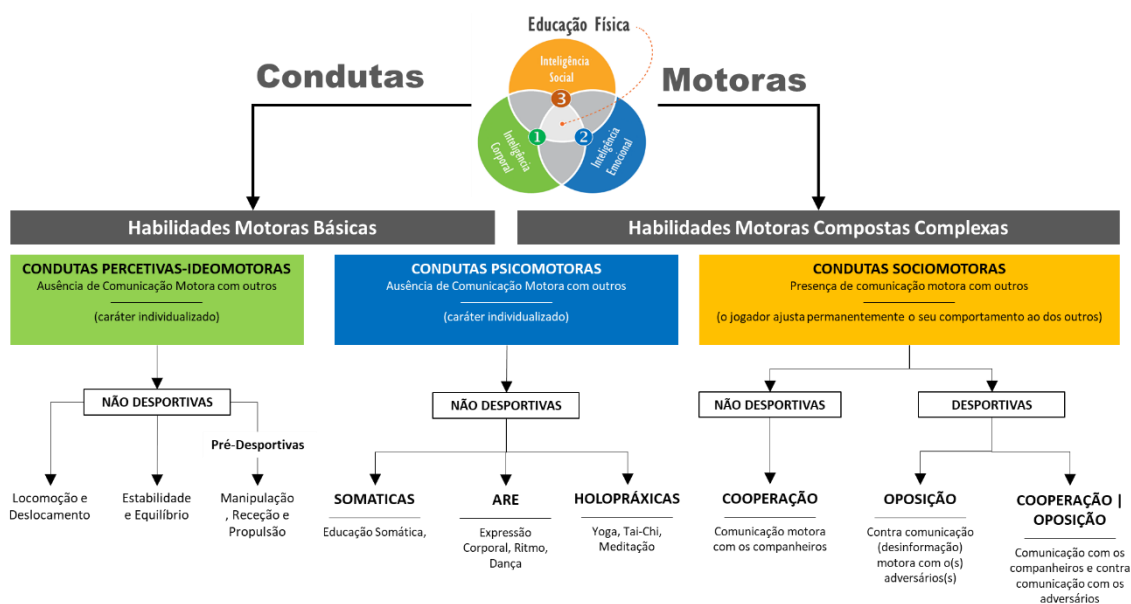
Inteligências Múltiplas	Inteligência Corporal	Inteligência Emocional	Inteligência Social
Pilares da Educação da UNESCO	1º - Aprender a Fazer 2º - Aprender a Conhecer (Consciência do próprio corpo)	3º - Aprender a Ser (Consciência de si e Transcendência)	4º - Aprender a Relacionar-se com os Outros (Consciência dos outros)
Competências na Educação Física	FAZER: RELAÇÃO COM O CORPO E COM O ESPAÇO Habilidades motoras básicas locomotoras, não locomotoras e de projeção/recepção; Atividades coordenativas Aptidão Física CONHECER: O próprio corpo, as regras e normas do jogo, a cuidar do corpo (saúde)	RELAÇÃO CONSIGO: Conhecer as próprias emoções. Lidar com as emoções. Motivar-se. Reconhecer as emoções nos outros. Lidar com relacionamentos.	RELAÇÃO COM OS OUTROS: Jogos não Desportivos: – Cooperativos – Team-Building Jogos Desportivos
MATÉRIAS	Atividades Coordenativas Método Natural Jogos Tradicionais Ginástica de solo e aparelhos Fitness Exploração da Natureza Natação Patinagem Atletismo	Educação Somática – Eutonia – Biodinâmica – Relaxamento Muscular Atividades Holopraxicas – Tai-chi-Chuan – Yoga – Meditação Atividades Rítmicas e Expressivas: – Dança	Jogos Cooperativos Jogos Desportivos: – Jogos de alvo – Jogos de rede/parede – Jogos de batimento – Jogos de invasão territorial Ginástica acrobática Luta

O programa de EF vê na avaliação um aspeto forte na organização das práticas curriculares. A nova proposta passa a organizar a EF em função dos **ganhos de saúde e da satisfação dos alunos** e a avaliação formativa é apenas um instrumento para regular os processos de evolução de cada aluno.

- Deixa de fazer sentido dividir as matérias em *Nucleares* e *Alternativas* (premissa ideológica), que passam a ser agrupadas em **3 Grande Áreas:**

- 1) (A) as atividades que privilegiam as Condutas Percetivas e Ideomotoras: Habilidades Motoras Básicas.
- 2) (B) atividades que privilegiam as Condutas Psicomotoras: Holopraxias, Educação Somática e Rítmicas e Expressivas.
- 3) (C) atividades que privilegiam as Condutas Sociomotoras: Habilidades Motoras Compostas Complexas não Desportivas e Desportivas.

A + B + C ⇒ Saúde, Bem-estar, alegria e realização pessoal.



1 Inteligência Corporal

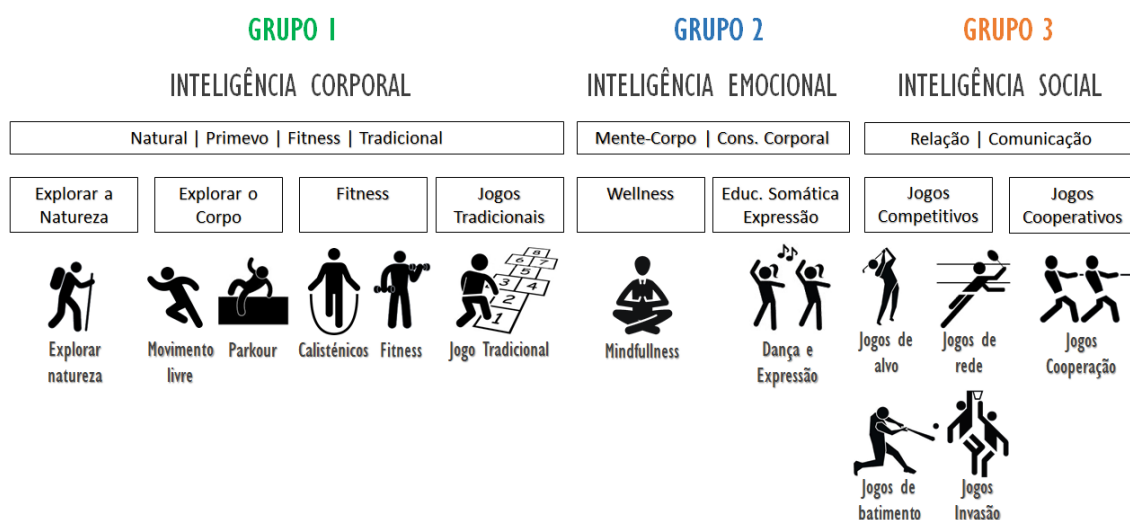
GRUPO 1: INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA - O objetivo visa sobretudo explorar a relação do corpo no espaço, de forma natural. Trata-se de uma procura do autoconhecimento pela autodescoberta e autossuperação. Neste grupo podemos incluir as atividades de exploração das habilidades motoras básicas locomotoras, não locomotoras, de receção/projeção bem como as capacidades coordenativas através de jogos, percursos de obstáculos, exercícios calisténicos, exercícios funcionais, etc.

2 Inteligência Emocional

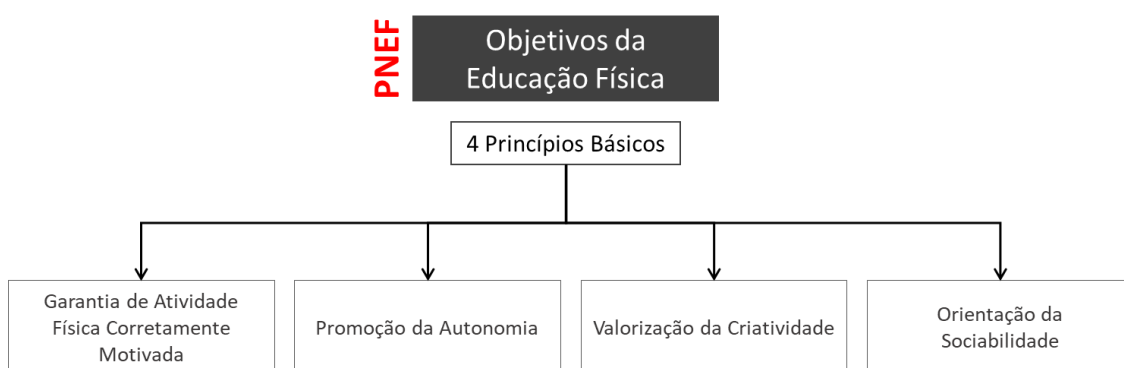
GRUPO 2: INTELIGÊNCIA EMOCIONAL - *Mente-Corpo e Consciência Corporal*: para que o aluno entre em contacto consigo próprio (“O corpo é a nossa mente subconsciente”, Candace Pert) e explore através dos estados hipometabólicos. A Educação somática permite explorar uma consciência corporal eutónica e, recorrendo também a técnicas de visualização, aprender a regular os seus estados interiores, criando calma, paz e tranquilidade interior. Estão englobadas neste grupo as atividades de Wellness e as atividades rítmicas e expressivas (Holopraxias).

3 Inteligência Social

GRUPO 3: INTELIGÊNCIA SOCIAL - *Relação e Comunicação*: através dos jogos cooperativos e/ou competitivos os alunos desenvolvem os aspetos da relação e da comunicação com o outro. O jogo é um meio para o desenvolvimento da cognição social e do trabalho em equipa “Team-Building”.

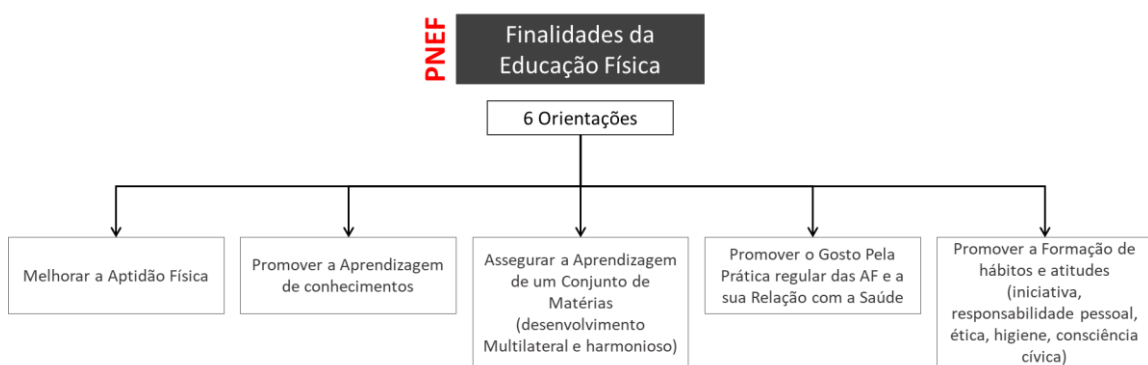


4.5 - Objetivos da Educação Física:



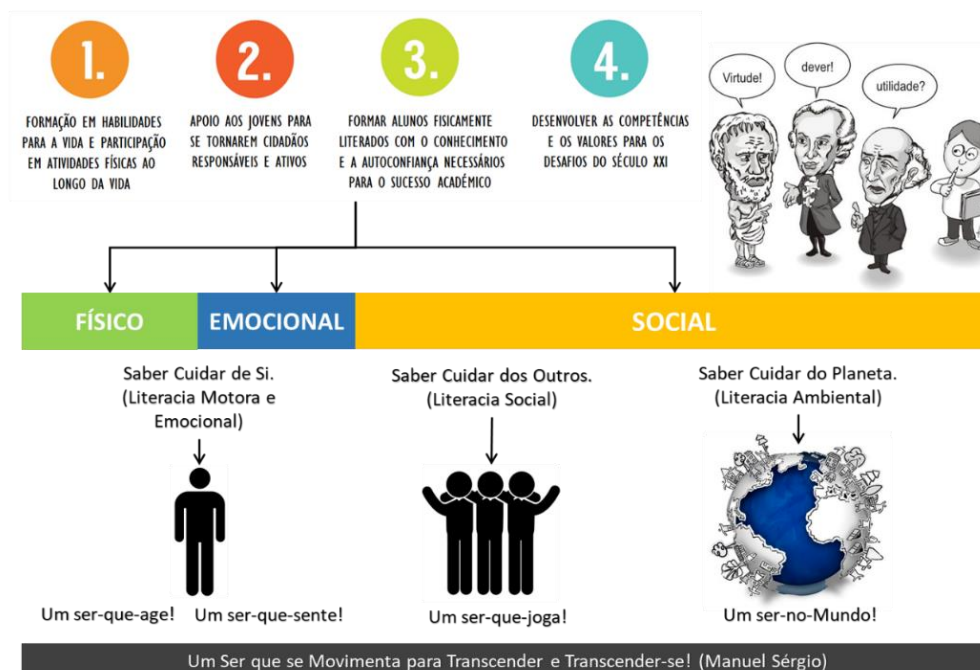
- PNEF: reconhece-se, assim, ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim.

4.6 - Finalidades.



A minha proposta:

Finalidades da Educação Física?



Em 2013, a UNESCO fez uma parceria com a North Western Counties Physical Education Association (NWCPEA) para realizar uma pesquisa global e revisão da literatura sobre a situação da educação física. O objetivo fundamental da pesquisa foi determinar um conjunto de indicadores de referência sobre Educação Física de Qualidade (QPE), que poderiam ser enquadrados como aspetos fundamentais a ser adotados e adaptados para implementação global. A participação no projeto EFQ (Educação Física de Qualidade), como parte de um currículo (Quadro de Estudos), pode facilitar o desenvolvimento de:

- 1) Cidadãos responsáveis e ativos.
- 2) Habilidades e valores tais como, pensamento crítico, criativo e inovador, resolução de problemas, tomada de decisão, empatia, habilidades interpessoais / comunicativas, respeito, tolerância e compreensão intercultural, que são necessários para resolver os desafios do século XXI.
- 3) Alunos com alfabetização física, conhecimento e confiança necessários para o desempenho académico.
- 4) Envolvimento permanente na atividade física.

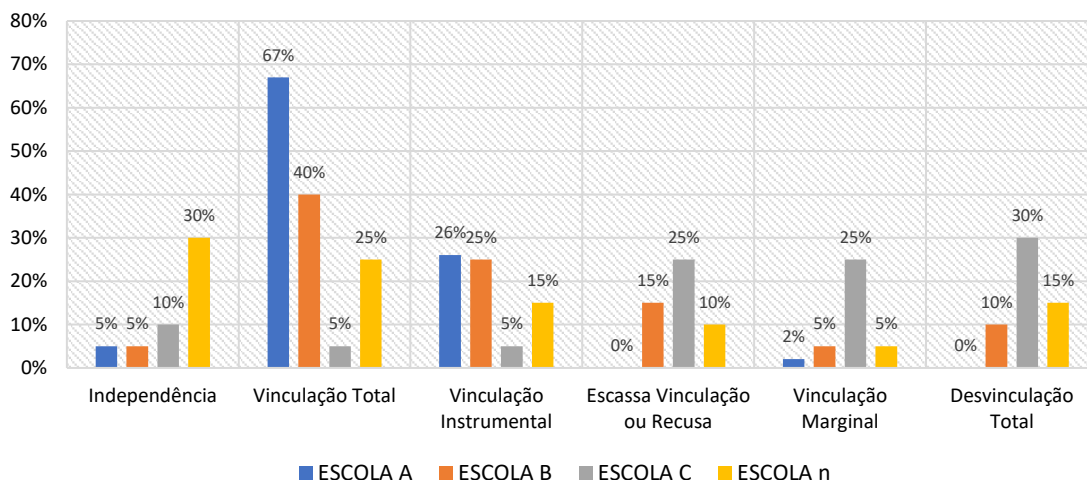
4.7 - Escolha das matérias:

Quais os critérios para a escolha das matérias. Vamos utilizar o exemplo do 2º e 3º ciclos de ensino básico. Relativamente às normas de referência para a definição do sucesso em Educação Física, o programa faz algumas declarações importantes e com as quais concordo.

Quando ponho em causa a divisão de matérias nucleares e alternativas, entro em conflito com o atual PNEF na medida em que choco com um dos princípios nucleares da aplicação das normas do PNEF. Ou seja, trata-se de um elemento conflituante que, na opinião daqueles que o conceberam, contribui para disfunções no desenvolvimento da disciplina. Porém, sou da opinião que a separação das matérias em nucleares e alternativas representa em si uma disfunção no desenvolvimento da disciplina. O PNEF não só privilegia certas matérias como nucleares como descarta toda uma área de formação corporal. Como já referi, à luz do **modelo derogatório**, cabe a cada escola escolher qual o seu referencial axiológico que determina a maior ou menor vinculação dos objetivos e conteúdos da EF relativamente ao desporto.



Ex: Escolha das Matérias em cada Escola



QUADRO: Extensão da Educação Física | Programa de Educação Física

1 – ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS							2 – ARE	3 – JTP	4 – AEN
Jogos Desportivos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Raquetas	Combate	Patinagem	Natação	Atividades Rítmicas e Expressivas	Jogos Tradicionais Populares	Atividades de Exploração da Natureza
Futebol	Solo	Corridas	Badminton	Luta	P. Artística	Natação	Dança Moderna	Infantis	Orientação
Voleibol	Aparelhos	Saltos	Tênis	Judo	Hóquei		Danças Tradicionais Portuguesas	Outros	Montanhismo
Basquetebol	Rítmica	Lançamentos	Tênis de mesa		Corridas		Danças Sociais		Escalada
Andebol	Acrobática						Dança Aeróbica		Vela
Corfebol									Canoagem
Râguebi									Etc.
Hóquei em Campo									
Softball/Basebol									
A – Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas									
B – Aprendizagem dos Processos de desenvolvimento e Manutenção da Condição Física.									
C – Aprendizagem dos Conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extra-escolares no seio das quais se realizam as atividades físicas									

Legenda: ARE: Atividades Rítmicas e Expressivas; JTP: Jogos Tradicionais e Populares; AEN: Atividades de Exploração da Natureza

- A **SELEÇÃO DESTE MODELO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR** e o respetivo desenvolvimento, considerou dois critérios de decisão:

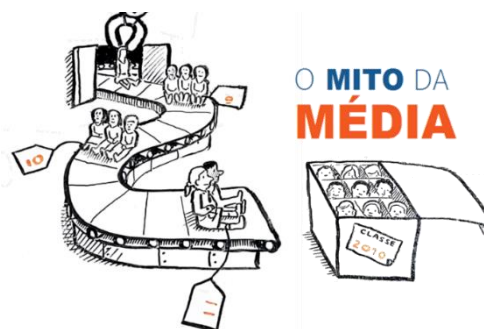
- EXEQUIBILIDADE** dos programas. O critério exequibilidade significa a possibilidade de os programas serem concretizados nas escolas pelos professores e respetivas turmas. Sabendo-se que as **matérias alternativas** são opções das escolas, a exequibilidade dos programas está assegurada pelo facto da parte principal do **programa nuclear** ser constituída **pelas matérias que as generalidades das escolas têm incluído nos seus planos curriculares de EF** (ou seja, Ginástica, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Voleibol e Andebol).
- DESENVOLVIMENTO** da Educação Física a partir dos programas. Por desenvolvimento da EF entende-se a influência dos programas na **elevação da qualidade da EF e na ampliação dos seus efeitos:**

- A aplicação do critério de desenvolvimento nestas matérias tradicionais consiste nas **sistematizações homogéneas** e coerentes entre si na sua especificação por níveis (introdução, elementar e avançado). Isto permite maior coerência no entendimento e coordenação do trabalho entre os professores e na articulação entre escolas.
- O segundo aspeto da aplicação do critério desenvolvimento da EF é a inclusão, com carácter **nuclear**, de matérias que, têm aparecido apenas esporadicamente nos planos das escolas e, portanto, no currículo dos alunos. Trata-se de matérias que permitem ampliar, significativamente a extensão da Educação Física e os seus benefícios, contemplando as áreas e subáreas em toda a extensão da EF.

Obviamente que a seleção das matérias no atual modelo de organização curricular está perfeitamente justificada. Porém, os critérios utilizados para justificar a escolha das matérias, ou mesmo a justificação da separação entre matérias nucleares e alternativas é questionável. Quando utilizo a palavra *questionável*, não quero com isto dizer que é *falacioso*, mas que se trata apenas de uma **convenção**. Quem redigiu e concebeu os programas tinha em mente uma determinada conceção ou referencial axiológico e obviamente que se socorreu de um conjunto de pressupostos que **têm a sua validade relativa**. Tudo depende da forma como queremos observar e interpretar a cultura do Corpo e da Formação Corporal. A perspetiva que proponho é tão válida, senão mais válida que a anterior, considerando as competências prioritárias do século XXI, o modelo de aprendizagem dialógico e a organização das escolas em comunidades de aprendizagem.

Obviamente que, quando queremos que uma classe profissional seja reconhecida, bem como a área que representa, torna-se importante criar um discurso comum, um quadro de referências partilhado por todos para que fortaleça uma identidade em torno de um corpo de conhecimentos, neste caso de expressão motora. Procura-se desta forma, uniformizar a linguagem utilizada e homogeneizar a nível nacional um guião que serve de referência e permite que todos os alunos acabem a escolaridade obrigatória de posse de formas idênticas de domínio motor. Isto soa-me a totalitarismo fundado na padronização social do corpo. Citando João Batista Freire: “prefiro falar em **esquemas motores** e não em **padrões de movimento**: não acredito em padrões de movimento, pois para tanto teria que acreditar também na **padronização do mundo**. Constatado, isso sim, a manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive (Educação de Corpo inteiro – teoria e prática da EF).

Obviamente que a **padronização** do mundo e sobretudo da **Educação Física** explícita nos programas de EF, que por sua vez vincularam os seus objetivos e conteúdos ao modelo desportivo, facilita movimentos padronizados (drill), que fundamentam um modelo de avaliação baseado na comparação. Como acredito numa aprendizagem dialógica, entendo

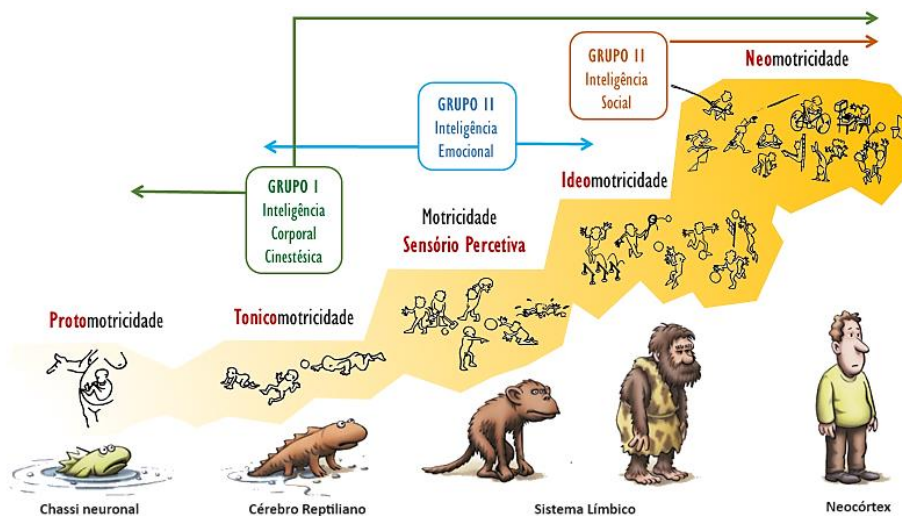












que a perspectiva de Vítor da Fonseca, Jean LeBoulch, Manuel Sérgio e outros teóricos e práticos, estão mais próximos da minha visão. A escola não é uma **linha de montagem** onde os alunos, empacotados segundo a sua idade cronológica, entram no sistema e são condicionados a formas estereotipadas de movimento sob a forma de gestos técnicos que devem obedecer a componentes críticas. Este modelo de ver a Educação Física moderna ainda não se libertou, como afirma Manuel Sérgio, do clima intelectual onde predominava o velho empirismo Inglês e, anos mais tarde, o positivismo”. (...) “A Educação Física preiteava também, a seu modo, o anatomo-fisiologismo ambiente, o paradigma cartesiano afinal. A própria conceção anglo-saxónica de EF assumia, nos séculos XVIII e XIX, as características do paradigma cartesiano”. (...) “Descartes introduziu a rigorosa separação de mente e corpo, a par da ideia de que o corpo é uma máquina que pode ser completamente entendida, em termos de organização e do funcionamento das suas peças”. “Ora, a Educação Física (e o Behaviourismo, se voltarmos à Psicologia), representa o ponto mais alto, mais marcante da abordagem mecanicista do ser humano”. Ao longo deste texto tenho enfatizado a minha simpatia com as ideias e fundamentos que Manuel Sérgio defende para a transformação da EF na Motricidade Humana. Como tal, faz todo o sentido refletir e procurar outras formas de sustentação de uma identidade de uma classe, de uma área e/ou disciplina do conhecimento/movimento, sem ter de ficar refém de modelos anacrónicos. A **unidade na diversidade** permite que todas as escolas possam escolher quais são as suas matérias nucleares e alternativas em função das opções dialógicas da comunidade escolar.

A convenção (construto mental) que determina uma diferenciação das matérias em nucleares e alternativas, não faz mais sentido porque existem outros princípios transversais a todas as formas de movimento humano (motricidade humana) que não dependem do tipo de modalidades desportivas.

Todo e qualquer aluno que passe pelo sistema educativo não tem de ser obrigado a conhecer os desportos coletivos ou individuais nucleares, podem experimentar outro tipo de jogos e desenvolver igualmente a capacidade de leitura tática e as habilidades motoras básicas e complexas, etc...

Será que o **desporto coletivo e individual representa uma forma superior de expressão motora?**

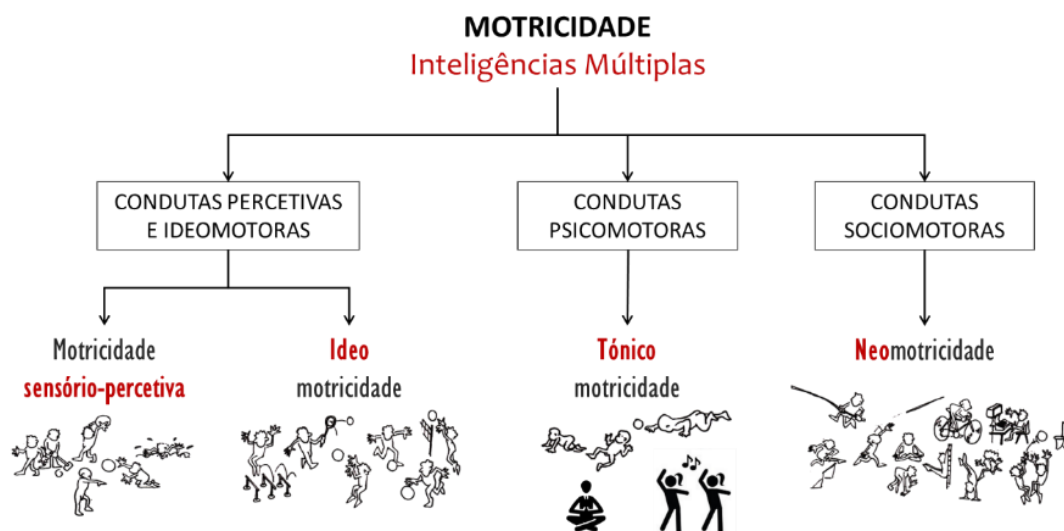


FILOGÊNESE - ONTOGÊNESE	MOTRICIDADE	CLASSIFICAÇÃO
		PROTOMOTRICIDADE Motricidade Fetal
		TONICOMOTRICIDADE Motricidade reflexa
		MOTRICIDADE SENSÓRIO- PERCEPTIVA Motricidade rudimentar; Motricidade Básica
		IDEOMOTRICIDADE Motricidade específica Motricidade Especializada
		NEOMOTRICIDADE Motricidade global e desportiva.

FONTE: modelo síntese das fases de desenvolvimento motor baseado no modelo apresentado por Luís Miguel R. Perez (1987); “Desarrollo Motor Y Actividades Físicas”; Gymnos Editorial

A nossa cultura considera o desporto como uma forma superior de motricidade à qual designa *Neomotricidade*. As modalidades desportivas representam uma interpretação cultural de atividades utilitárias de sobrevivência do homem primitivo ou da arte da guerra.

O que podemos afirmar de um aluno que se formou no templo de Shaolin, aprendeu o Kung-Fu e manifesta uma mestria física muito acima de qualquer atleta que pratique futebol ou basquetebol. Podemos argumentar que estamos em Portugal e o Kung-Fu não faz parte da nossa cultura. Mas se usarmos esse argumento, também o futebol ou o basquetebol não fazem parte da nossa cultura, foram importados, um de Inglaterra e outro dos EUA. Ou seja, nenhum dos desportos representa um legado cultural Português, mas um património mundial, assim como o Tai-Chi-Chuan, o Yoga, a meditação e a Educação Somática. Outra forma de expressão e domínio motor, comum a todas as culturas, é o ato de brincar livremente ou o movimento natural que as crianças experimentam quando trepam a uma árvore, sobem a um muro, saltam de uma pedra para outra, correm para fugir do colega que a quer apanhar, atira uma pedra para acertar num alvo (seja ele qual for), etc.



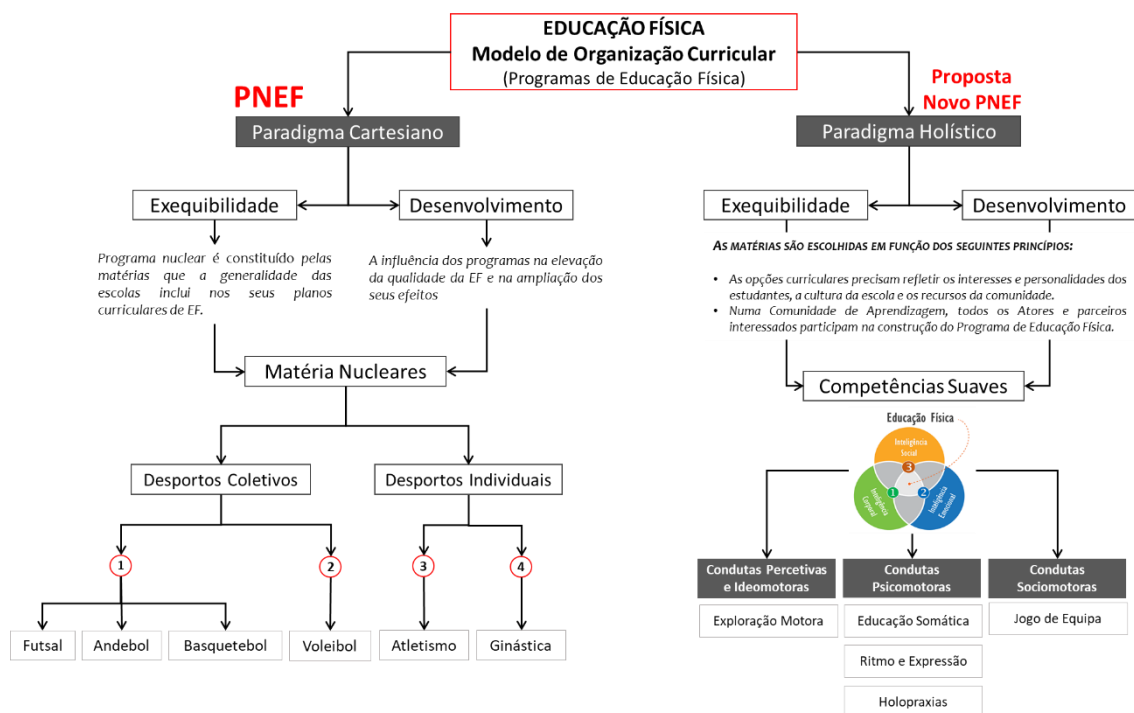
ESQUEMA: a sequência ou progressão pedagógica segue o pressuposto que é a teoria da recapitulação, onde a ontogênese recapitula a filogênese.

Os programas de Educação Física procuram de uma forma coerente, facilitar aos jovens em fase de desenvolvimento (crescimento e maturação), as experiências motoras que lhes permitam a eclosão do seu potencial. Porém, a partir do momento que procuram através de representações simbólicas (atividades desportivas), replicar num jogo, aquilo que se passava num contexto social e geográfico, introduziram elementos estranhos. Por exemplo, um drible de uma bola de basquetebol é algo estranho porque é um movimento cultural que não tem paralelo em qualquer tipo de padrão motor natural, e o mesmo se pode dizer do drible com o pé. O andar de bicicleta é uma atividade que não tem qualquer relação com a evolução filogenética da nossa espécie. Exercícios como os abdominais e outros exercícios localizados como um manguito não são considerados funcionais. No entanto nós realizamos estes exercícios porque tratamos o corpo como uma máquina mecânica e não orgânica. São estas interpretações culturais introduzidas pela decomposição biomecânica do corpo em partes e segmentos, músculos e ligamentos, que afastou a Educação Física da natureza biológica ou orgânica acarretando inconformismo biocultural.

São as Habilidades Motoras Básicas (psicomotoras) de carácter locomotor, não locomotor e de projeção/receção que a maioria das escolas deve incluir nos seus planos curriculares de EF. Muitos jovens chegam ao final da sua escolaridade obrigatória e manifestam insuficiências na motricidade de base. Porém, podemos afirmar que o domínio destas competências deveria estar concluído no final do 2º ciclo do ensino básico. Porém todos sabemos que tal não acontece. Muitos são os jovens que terminam o 3º ciclo e apresentam dificuldades nos movimentos de projeção/receção (lançar um objeto, bola, ringue ou outro e receber o mesmo parado ou em movimento). É impossível jogar um jogo coletivo (desportivo) se não se consegue dominar o lançamento, o drible, a receção (avaliação de trajetórias e antecipação). Por outro lado, para se participar num jogo coletivo, não temos de dominar a projeção e receção. Por exemplo o **futebol humano** permite que os alunos participem sem a condicionante do domínio do drible com o pé ou da mão, que é motivo de muitas frustrações em muitos alunos). Nenhum aluno consegue desenvolver uma perceção táctica e fazer a leitura do jogo se nunca se libertou da necessidade de olhar para o objeto que precisa ser controlado (a bola). E muitos dos problemas da relação dos alunos com a Educação Física gravitam em torno destas dificuldades e limitações. Quando opto por

jogos coletivos que não exigem o domínio da projeção/recepção, a taxa de envolvimento aumenta, a motivação aumenta por isso, e o equilíbrio de forças entre os géneros equilibra-se. Quando recorro aos jogos desportivos coletivos, aumento a exclusão, os conflitos por inerência à monopolização do jogo por um grupo limitado de alunos que apresentam um maior domínio do objeto e por isso, optam por ações individuais em detrimento das coletivas. Os jogos desportivos coletivos, em grupos muito heterogéneos como as turmas, apresentam mais problemas que benefícios. Estes jogos acabam por promover condições que afastam muitos alunos, desmotivam outros e são vistos como fonte de tensão, conflito, desentendimento e injustiça. Estes jogos não permitem trabalhar aspetos na formação dos jovens que precisam ser trabalhados como a colaboração, espírito de equipa, solidariedade, etc. Estas habilidades motoras compostas e complexas (desportos coletivos e individuais de base competitiva), acentuam problemas que queremos que evoluam noutra sentido e colocam muitos alunos no quadrante da hostilidade no modelo circumplex. Por outro lado, as Habilidades Motoras Compostas Complexas não desportivas, como a dança, não conseguem cativar muitos alunos que se sentem mais confortáveis com os desportos coletivos onde o sucesso lhes garante a motivação e satisfação que não conseguem nas atividades rítmicas e expressivas. Estas cativam mais as raparigas que os rapazes e nota-se que eles apresentam défices na relação expressiva com o seu corpo. Estes são só alguns dos aspetos que dificultam a nossa tarefa para encontrar uma base comum que possa fundamentar o grau de homogeneidade na aplicação dos programas nas diferentes escolas. Vamos continuar o nosso exercício e procurar aspetos transversais a todos os alunos no domínio do seu corpo que podem servir como referência ou padrão de uniformização.

Creio que esta uniformização não deve ser procurada nas matérias (desportos), mas sim em algo que suporta o movimento e o corpo. Todas as atividades, sejam elas quais forem, solicitam o **movimento ou a quietude**, a **relação consigo** (consciência do seu corpo) e a **consciência dos outros**, quando nos envolvemos em atividades que exigem uma relação e interação social em grupo. O movimento permite-nos aproximar, afastar, construir, destruir, colaborar, não colaborar, etc.



4.7.1 - Desvantagens do modelo de organização curricular baseado nas matérias nucleares (desportos):

- a) Quando obrigamos todos os alunos a realizar as mesmas atividades promovemos automaticamente a exclusão. Alguns alunos situam-se num dos 3 níveis explícitos no PNEF:
- 1) **Introdução:** onde se incluíram as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base (fundamentos)
 - 2) **Elementar:** nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem.
 - 3) **Avançado:** que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física. (Por isso mesmo, este nível surge como programa alternativo no todo ou em parte – ver Opções de organização curricular.)



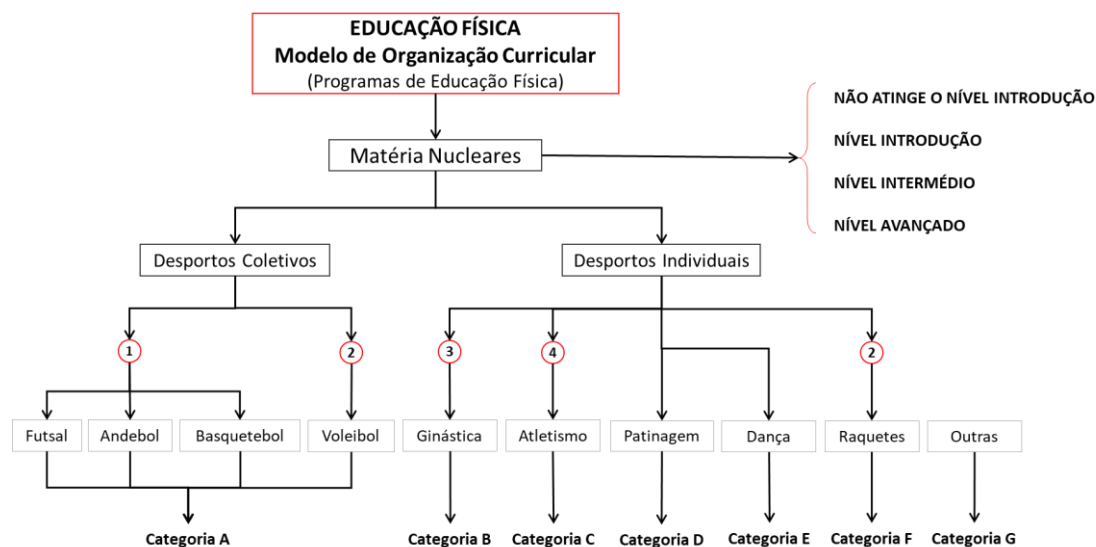
Agrupamento homogéneo: nível de habilidade | de recuperação e apoio segregado | Currículo individualizado excludente | Currículo de escolha excludente.

PNEF: para as presentes normas um aluno é considerado no **nível introdução** ou **elementar** quando está apto a aprender um nível mais exigente do programa, respetivamente o nível elementar ou o avançado

Exemplo:

Ano	2º Ciclo		3º Ciclo			Ensino Secundário		
	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Futebol	Introdutório	Elementar	Parte Avançado	Parte Avançado	Parte Avançado	Avançado	Avançado	Avançado
Andebol	Introdutório	Parte Introdutório	Elementar	Elementar	Elementar	Elementar	Avançado	Avançado
Basquetebol	Introdutório	Introdutório	Parte Avançado	Parte Avançado	Parte Avançado	Parte Avançado	Avançado	Avançado
Voleibol	Parte Elementar	Parte Elementar	Parte Avançado	Parte Avançado	Parte Avançado	Parte Avançado	Avançado	Avançado

Um modelo de ensino que exacerba o **foco no controlo externo** por necessidade de condicionar à automatização de gestos técnicos (projeção e receção) para que posteriormente se possa avançar para outro domínio do jogo, cria em muitas crianças, fortes emoções de insegurança, ansiedade e desamparo. As crianças assumem dois tipos de resposta, ou se retiram, afastando-se (depressão), ou criam mecanismos de defesa para fazer face às “agressões externas” (passividade agressiva ou agressividade). Ficam retidas no mesmo nível de domínio motor (elementar ou intermédio), não porque têm menos capacidades que as restantes, mas porque deixaram de se envolver nas aulas por falta de gosto, de motivação.



Considera-se possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou **subgrupos distintos**, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário, o professor dividiu os alunos em grupos homogêneos. Porém, como foi referido no estudo INCLUD-ED o agrupamento homogêneo leva à exclusão social. A investigação provou que o agrupamento homogêneo não contribui para o sucesso escolar, aumentando as diferenças de desempenho entre os alunos, não melhorando o seu desempenho geral. Porém os estudos do INCLUD-ED não foram realizados em contexto da Educação Física, mas sim em contexto dito académico, e por isso não se pode inferir para esta área.

O pouco tempo disponível para cada unidade didática, condiciona bastante a progressão de vários alunos porque nem todos aprendem ao mesmo ritmo, a maioria não pratica num clube, todos têm características diferentes. (PNEF) A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por **grupos de nível**) devem ser considerados

processos convenientes, em períodos limitados do **plano de turma**, como etapa necessária à formação geral de cada aluno. A **constituição dos grupos** deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a **constituição homogênea dos grupos**. A fixação dos grupos, durante períodos muito alargados, não é aconselhável, até pela *importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens*. Poder-se-á eventualmente aproveitar o **apoio dos alunos “mais aptos”** aos seus companheiros, contudo, dever-se-ão evitar os estereótipos dos **“mais fracos”** e **“mais fortes”**, contrariando-se também a estereotipia dos papéis **“masculino”** e **“feminino”**.

Porém o trabalho dos professores está sempre contingente destes aspetos porque de facto existem, num grupo heterogéneo que é a turma, **alunos mais fracos** e **alunos mais fortes** (domínio do corpo e do jogo), relativamente ao modelo de domínio do jogo nos seus aspetos técnicos, táticos e físicos, e eles têm consciência disso. Apesar dos esforços dos professores, muitos alunos terminaram o 12º ano de escolaridade e alguns atingem o nível avançado, alguns situam-se no *nível intermédio (talvez a maioria)* e outro grupo de alunos permanece no nível introdutório/elementar mostrando dificuldades na compreensão e participação no jogo. Esta é uma realidade comum à maioria dos professores de EF. Muitos alunos terminam a escolaridade obrigatória e não conseguem dominar aspetos básicos, conhecem muito pouco das regras e nunca criaram o gosto pelo jogo.

Ex: 2º Ciclo

Categorias	Agrupamento de matérias para aplicação das presentes normas
Categoria A	Jogos
Categoria B	Futebol Voleibol Basquetebol Andebol
Categoria C	Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos
Categoria D	Atletismo (Corridas, Saltos, Lançamentos)
Categoria E	Patinagem
Categoria F	Dança
Categoria G	Outras (Orientação, Natação, etc...)

Regras para a seleção das matérias - PNEF:

- São selecionadas as 6 melhores matérias de cada aluno (onde o aluno revelou os melhores níveis de interpretação)
- Só pode considerar-se para seleção 1 matéria de cada uma das categorias (A a G). Exemplos:

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4
Categoria A	Jogos		Jogos	Jogos
Categoria B	Voleibol	Futebol	Basquetebol	Voleibol
Categoria C		Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo
Categoria D	Atletismo	Atletismo		
Categoria E	Patinagem	Patinagem	Patinagem	Patinagem
Categoria F	Dança	Dança	Dança	Dança
Categoria G	Gin. Rítmicas	Natação	Orientação	Gin. Rítmicas

PNEF: Referência para o sucesso em Educação Física:

- a) 5 níveis introdução | ou 3 níveis introdução e 1 nível elementar.
- b) Aptidão Física – Zona Saudável (ZSAF)
- c) Conhecimentos: objetivos do programa para o 2º ciclo.

Ex: 3º Ciclo

Categorias	Agrupamento de matérias para aplicação das presentes normas
Categoria A	Futebol Voleibol Basquetebol Andebol
Categoria B	Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Ginástica Acrobática
Categoria C	Atletismo (Corridas, Saltos, Lançamentos)
Categoria D	Patinagem
Categoria E	Dança
Categoria F	Raquetas
Categoria G	Outras (Orientação, Luta, Natação, Gin. Ritm, etc...)

Regras para a seleção das matérias - PNEF:

- c) São selecionadas as 7 melhores matérias de cada aluno (onde o aluno revelou os melhores níveis de interpretação)
- d) São selecionadas matérias de 6 ou 5 categorias. Obrigatoriamente são consideradas 2 matérias da Categoria A. No caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B. Exemplos:

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4
Categoria A	Futebol Voleibol	Basquetebol Andebol	Futebol Andebol	Basquetebol Voleibol
Categoria B	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos Ginástica de Solo	Ginástica Acrobática
Categoria C	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo
Categoria D	Patinagem	Patinagem	Patinagem	Patinagem
Categoria E	Dança			Dança
Categoria F	Raquetas	Raquetas	Raquetas	Raquetas
Categoria G		Luta	Natação	

Referência para o sucesso em Educação Física:

- d) 6 níveis introdução + 1 Nível Elementar | ou 4 níveis introdução + 2 nível elementar | ou 2 níveis introdução + 3 nível elementar | ou 5 níveis introdução + 1 nível elementar | ou 3 níveis introdução + 1 nível elementar + 1 nível avançado.
- e) Aptidão Física – Zona Saudável (ZSAF)
- f) Conhecimentos: objetivos do programa para o 3º ciclo.

Embora considere que os programas de Educação Física estão bem concebidos porque são congruentes com as opções que apresentam e definem de forma clara todos os aspetos essenciais que permitem ao professor de Educação Física escolher as matérias a lecionar, bem como os critérios de sucesso. Por outro lado, na secção D (Atividades Físicas), estão bem explícitas as matérias a abordar, especificando os aspetos técnicos, as ações técnicas e táticas ofensivas e defensivas e os princípios táticos elementares (objetivos, fases, princípios gerais e Específicos) do jogo tanto para o nível introdutório, elementar e avançado.

Apesar disso defendo que o programa de Educação Física deve ser **mais aberto** relativamente às suas orientações e não centrar a abordagem da disciplina na aquisição das habilidades técnicas.

O modelo do TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o **aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens**, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor. O TGfU rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual.

a) O modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos, segundo a teoria “Teaching Games for Understanding – TGfU”, estiveram centrados na **teoria comportamentalista**, que sustentava uma *conceção analítica de transmissão dos conteúdos e conhecimentos*, partindo do menos para o mais complexo, na qual se preconizava o ensino da técnica como aspeto fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo. Desses modelos, o de **instrução direta** (direct instruction) é o mais divulgado e amplamente utilizado no campo prático, sendo recomendado por muitos pesquisadores devido ao facto do processo de instrução ser estruturado, dirigido e controlado pelo professor. Para além das críticas que se instalaram no campo científico, também apresentaram 5 causas justificativas da insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas, no contexto escolar que constituem razões suficientes para questionar a efetividade deste modelo de ensino:

- O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas.
- A incapacidade de os alunos criticarem a prática do jogo.
- A rigidez das habilidades técnicas aprendidas.
- A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.
- O conhecimento reduzido acerca do jogo.

b) Por outro lado, a mesma teoria (TGfU) os jogos desportivos coletivos nucleares apresentam **semelhanças estruturais** e como tal, torna-se redundante colocar os alunos em contacto com todos os jogos desportivos coletivos na medida que a abordagem de um deles permite que os alunos entrem em contacto com os mesmos pressupostos técnicos, táticos, regulamentares, comuns a todos eles:

- 1) **Jogos de invasão-territorial (Nuclear: futebol, basquetebol, andebol), (Alternativo: rugby, corfebol, floorbal, fresbee) etc...** caracterizam-se todos

eles pelo modelo de oposição onde uma equipa tem de invadir o espaço da outra para pontuar. Possuem um campo de jogo delimitado, áreas restritivas, formas codificadas de controlar e manipular o objeto do jogo, regras próximas, etc. Torna-se redundante obrigar os alunos a dominar todas as matérias nucleares desta categoria.

- 2) **Jogos de rede/parede** (ténis, badminton, squash, voleibol)
- 3) Jogos de alvo (golfe, bowling, bilhar, tiro com arco).
- 4) Jogos de batimento (basebol, softball, críquet)

c) Os programas de Educação Física no seu quadro “Extensão da Educação Física” não inclui a área do Fitness, as Holopraxias (Wellness), a Educação Somática, os Jogos Cooperativos, etc... que considero muito importantes na medida que ajudam as crianças e jovens a explorar o seu corpo e a sua consciência.

Não faz sentido fazer-se uma distinção entre matérias nucleares e alternativas.

QUADRO 1- EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2. ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	3. JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	4. ACTIVIDADES EXPLORAÇÃO NATUREZA	5. JOGOS COOPERATIVOS	6. FITNESS WELLNESS	7. EDUCAÇÃO SOMÁTICA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COM-BATE	PATINAGEM	NATAÇÃO						
Futebol	Solo	Corridas	Badminton	Luta	Patinação Artística	Natação	Dança Moderna	Infantis	Orientação	Sem perdedores, De resultado coletivo, Jogos de inversão, Semi-cooperativos	Aulas de Grupo Treino em Circuito Crossfit Primevo Mindfulness Yoga Tai-Chi RMP	Eutonia Biodinâmica Relaxamento Muscular Progressivo
Voleibol	Aparelhos	Salto	Ténis	Judo	Hóquei		Danças Tradicionais Portuguesas Danças Sociais	Outros	Montanhismo/ Escalada			
Basquetebol	Rítmica	Lançamentos	Ténis de Mesa		Corridas		Aeróbica		Vela, Canoagem, etc.			
Andebol	Acrobática											
Corfebol												
Rãguebi												
Hóquei em campo												
Softebol/Basebol												
A. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS												
B. APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA												
C. APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS, EXTRA-ESCOLARES, NO SEIO DOS QUAIS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS												

d) Entendo que as matérias ou praticas motoras, além do desenvolvimento psicomotor devem ajudar as crianças e jovens no desenvolvimento da Inteligência Emocional (aprender a ser) e Inteligência Social (aprender a relacionar-se com os outros). Uma das principais características do jogo é estimular a relação social saudável ajudando a interiorizar regras de sã convivência. A ênfase no **enino da técnica** como aspeto fundamental do sucesso no jogo desvia a atenção dos jovens para uma excessiva preocupação com a sua prestação (rendimento). A oposição ou o antagonismo acentua a rivalidade e a tensão durante o jogo perdendo-se o elemento da alegria, do prazer e da satisfação. A pressão da avaliação mata a espontaneidade e a liberdade de sentir em detrimento da necessidade de se provar aquilo que se vale, da necessidade de uma prestação mensurável. A **relação** que se estabelece entre colegas e entre professor e alunos torna-se **puramente utilitária** porque o reconhecimento do valor individual depende daquilo que se produz e não

do que se é. Não existe tempo nem vocação da atual EF para abordar a Inteligência Emocional com conta, peso e medida.

- e) Como afirma Manuel Sérgio, “ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um ser-que-sente, a um ser-que-joga, um ser que se movimenta para transcender e transcender-se. Porém, a Educação Física exige aos jovens um movimento quantificado, condicionado, uniformizado e padronizado. A EF tem destruído a alegria de ser das crianças porque não lhes permite a libertação dos corpos, aprisionando-os. É importante que a criança e jovem aprendam a modular a intensidade das emoções através da consciência do seu eu motor. Peter Gray afirma que as crianças perdem a sua motivação quando perdem a possibilidade de escolha, quando os adultos estão no comando, e como tal elas não aprendem as lições primárias, como **estruturar as suas próprias atividades, resolver os seus problemas e assumir a responsabilidade pelas suas vidas**. As crianças aprendem muitas lições com valor nos jogos informais que não aprendem no desporto organizado. Como já foi referido, a educação física desconhece a importância de se ligar o sistema vegetativo ao sistema motor, permitindo a expressão emocional e o movimento do corpo, o movimento expressivo do corpo. Os estilos de ensino centrados no aluno facilitam o “livre-arbítrio” (efetuar escolhas) do aluno, facilitando desta forma que o sistema vegetativo entre em contacto com o sistema motor.

Por isso proponho o modelo de organização da aula que chamo de “Game Designer” em Educação Física. Neste modelo as crianças constroem os seus jogos em função das experiências motoras e sensações que pretendem explorar. As crianças e/ou jovem pode utilizar todos os restantes jogos e misturar dimensões ou áreas de jogo, criando desenhos e configurações do espaço de jogo, introduzir elementos diferentes, manipular as regras, introduzir ou retirar objetos, definir a função e tarefas dos jogadores, com o intuito de explorar o corpo, as relações sociais através das dinâmicas. Desta forma as crianças assumem a responsabilidade pelas suas vidas porque aprendem a estruturar as suas próprias atividades e a resolver os seus problemas. O quadro anterior (proposta de organização curricular), passa apenas a funcionar como uma ementa a partir da qual, numa comunidade dialógica, os atores intervenientes, encontram as atividades formais, menos formais e informais que servem de suporte para explorar e desenvolver as competências corporais, emocionais e/ou sociais que sintam importantes para si, para o seu desenvolvimento social e para sentirem alegria e realização pessoal.

QUADRO: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA (Deixa de haver matérias nucleares e alternativas)

SAÚDE, BEM ESTAR, ALEGRIA E DIVERTIMENTO	GRUPO 1	INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA	Método Natutal, Primevo, Fitness e Tradicional	1	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passeios Pedestre ▪ Escalada ▪ Montanhismo ▪ Pioneirismo ▪ Atividades Aquáticas ▪ Orientação ▪ Ori-BTT ▪ Kayak ▪ BTT ▪ Golf ▪ Surf & Body-Board
				2	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ATLETICO DO CORPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método Natural ▪ Parkour ▪ Movimento na Natureza (MovNat) ▪ Patinagem (Patins, Skate, etc...) ▪ Água (Natação, hidroginástica, apneia, etc...) ▪ Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos Kid's Athletics IAAF) ▪ Ginástica de Solo e Aparelhos
				3	FITNESS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercício e Saúde, Bem-Estar ▪ Treino em circuito (crossfit, calistenico, parkour, primalfit, treino funcional, Kettlebel, obstáculos)
				4	JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vários

QUADRO: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA (Deixa de haver matérias nucleares e alternativas)

SAÚDE, BEM ESTAR, ALEGRIA E DIVERTIMENTO	GRUPO 2	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Mente-Corpo Consciência Corporal	5	ATIVIDADES WELLNESS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Grupo ▪ Unidade Mente-Corpo (Yoga; Tai-Chi-Chuan; Meditação & Relaxamento Muscular Progressivo; etc) ▪ Reiki
				6	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danças ▪ Expressão Corporal (Pantomima, etc...) ▪ Educação Somática (Unidade Mente-Corpo): <ul style="list-style-type: none"> - Eutonia - Eúritmia - Psicodrama - 5 Ritmos - Biodança

QUADRO: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA (Deixa de haver matérias nucleares e alternativas)

SAÚDE, BEM ESTAR, ALEGRIA E DIVERTIMENTO	GRUPO 3	INTELIGÊNCIA SOCIAL	Relação e Comunicação	7	JOGOS COOPERATIVOS e TEAM BUILDING	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos Cooperativos ▪ Team-Building (Jogos Aventura)
				8	JOGOS COMPETITIVOS (ATIVIDADE FÍSICAS E DESPORTIVAS)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 10%;">(TG)U) JOGOS COMPETITIVOS</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de alvo (golfe, bowling, bilhar, tiro com arco) ▪ Jogos de rede/parede (tênis, badminton, squash, voleibol) ▪ Jogos de batimento (basebol, softball, críquet) ▪ Jogos de invasão/territoriais (futebol, basquetebol, andebol, rugby, corfebol, floorbal, fresbee, etc...) </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ginástica (acrobática) ▪ Combate (Judo, Luta, etc)
(TG)U) JOGOS COMPETITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de alvo (golfe, bowling, bilhar, tiro com arco) ▪ Jogos de rede/parede (tênis, badminton, squash, voleibol) ▪ Jogos de batimento (basebol, softball, críquet) ▪ Jogos de invasão/territoriais (futebol, basquetebol, andebol, rugby, corfebol, floorbal, fresbee, etc...) 					

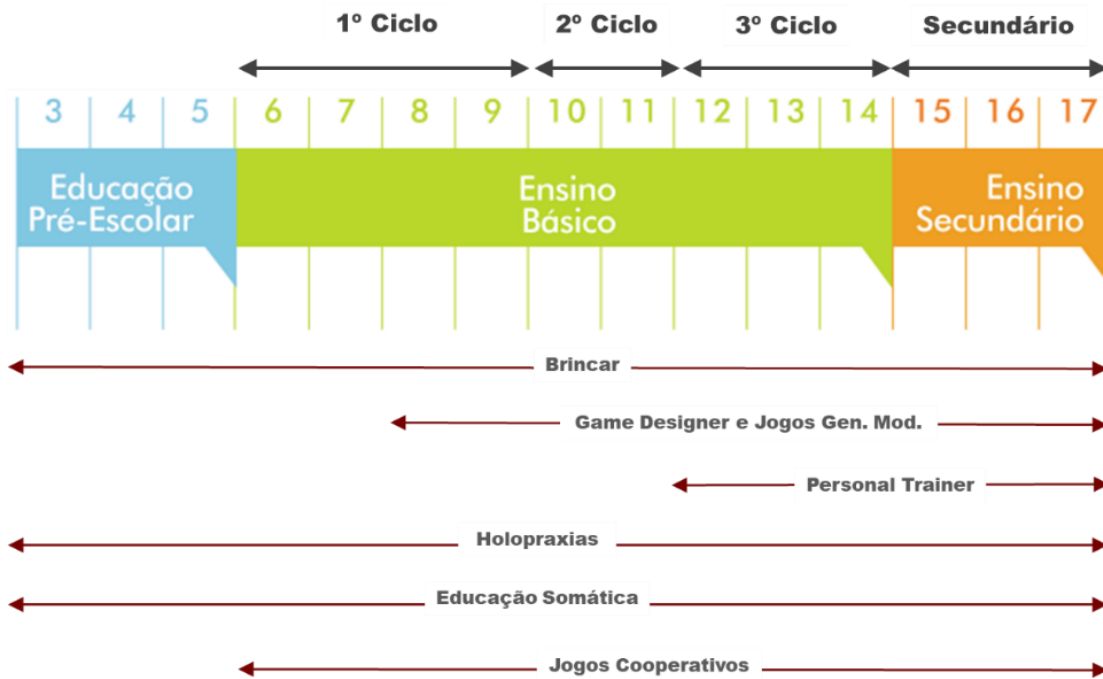
Esta é a minha proposta para um Currículo para o Século XXI:

4.8 - Novo modelo de organização da Educação Física na Escola:

1º Ciclo do Ensino Básico - AEC: Expressão e Educação Físico-Motora - ORGANIGRAMA

BLOCO	ATIVIDADE	1º	2º	3º	4º	BREVE DESCRIÇÃO
1	Perícia e Manipulação	●	●			Exploração Motora (Habilidades Motoras Básicas Locomotoras, não locomotoras e de projeção e receção). Manipulação do corpo no espaço e manipulação de objetos. Projeto Brincar.
2	Deslocamentos e Equilíbrios	●	●			Parkour: explorar através de percursos de obstáculos as habilidades motoras básicas transpondo obstáculos. Projeto Brincar.
3	Ginástica (Parkour – Movimento Livre) ▪ Motricidade Sensório-perceptiva ▪ Motricidade Ideomotora			●	●	Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento. Parkour: explorar através de percursos de obstáculos as habilidades motoras básicas transpondo obstáculos. ▪ Coordenação óculo-manual ▪ Coordenação Motora Global (Praxia Global ou Motricidade Global) ▪ Equilíbrio. ▪ Esquema Corporal. ▪ Organização espacial. ▪ Organização Temporal. ▪ Lateralidade.
4	Jogos (Cooperativos) ▪ Ideomotricidade ▪ Neomotricidade	●	●	●	●	Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física. Jogos (Proposta do Programa): Rabia, Jogo de passes, Bola ao Poste, Bola ao Capitão, Bola no Fundo, Mata, Frisbee adaptado, futebol, Futebol Humano, Atletismo: saltos (pés juntos e a 1 pé), corridas (estafetas – ringue/testemunho), lançamentos (lançar objetos – bola). Jogos: Game Designer (Os alunos são incentivados a criar jogos diferentes)
5	Patinagem			●	●	
6	Atividades Rítmicas e Expressivas	●	●	●	●	Expressão corporal e dança criativa. Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais. Educação Somática: eutonia.
7	Percursos na Natureza	●	●	●	●	Passeio Pedestre na natureza. Parkour na natureza (Tregar às árvores, trepar pedras, utilizar os obstáculos naturais para desenvolver a agilidade, destreza e coordenação motora). Desenvolver o reportório motor. Movimento Natural.
8	Natação	●	●	●	●	

Adaptado de: 1º Ciclo do Ensino Básico. Expressão e Educação Físico-Motora. Programa Ilustrado. Departamento de Educação Básica. A Metodologia de Trabalho por Projetos pode ser implementada desde o 1º ciclo. Essa proposta está explícita no documento publicado pela DGIDC da autoria de Teresa Vasconcelos e colaboradores (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular / Ministério da Educação), Trabalho por Projetos na Educação de Infância, Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.



MOTRICIDADE HUMANA

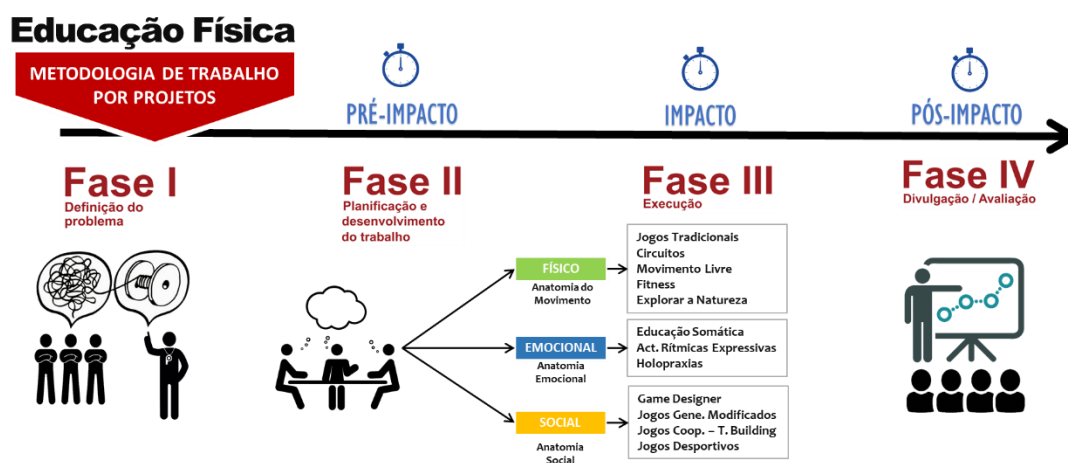


A introdução de “Ateliers” da “Oficina do Movimento” permitem que a Educação Física evolua para outro modelo de gestão do currículo. A disciplina pode abandonar o conceito de turma na medida em que os alunos passam a ter total liberdade para se inscrever nos Ateliers que estão em ressonância com as suas motivações pessoais e vontade de aprender. Desta forma, os alunos apenas têm de garantir uma taxa de assiduidade que lhes garanta o sucesso na disciplina. O sucesso não fica contingente da performance adquirida, mas da quantidade de trabalho investido na perseguição de um objetivo pessoal individualizado com qualidade. Este objetivo deve contemplar a escolha de Ateliers da “Oficina do Movimento” de cada uma das 3 Inteligências Múltiplas. Obviamente que estes projetos estarão adequados ao ciclo de ensino onde são implementados. Os alunos passam a ter responsabilidade de, com o auxílio

dos professores, tomar as decisões de Pré-Impacto, Impacto e Pós Impacto. O professor passa a ser facilitador de processos. Os vários Professores de Educação Física deixam de servir turmas (Mito da Média), para servir os alunos da escola de forma personalizada e individualizada, independentemente no ano de escolaridade. Os professores deixam de estar isolados e passam a trabalhar em parceria entre si e em colaboração com os Pais que se voluntariam para ajudar.

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO:

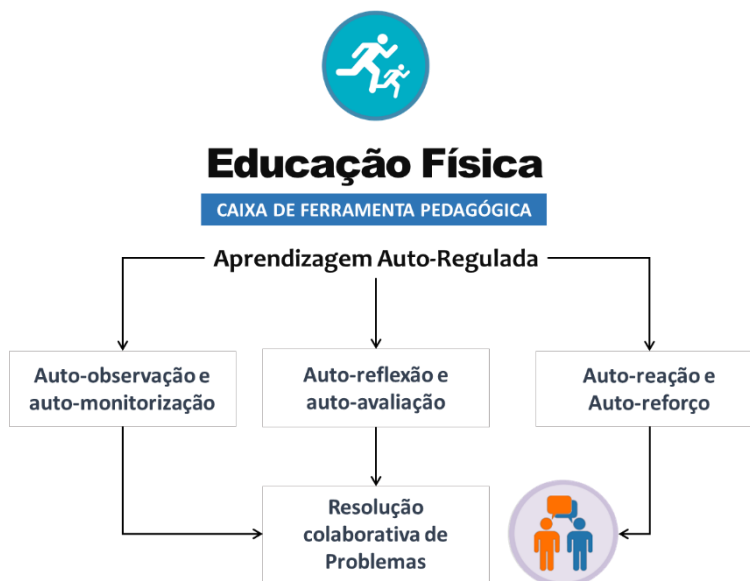
FASE I	Definição do problema	Formula o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar. Partilha-se saberes que já se possui sobre o assunto; conversa-se em grupo.
FASE II	Planificação e desenvolvimento do trabalho	Objetivos Conteúdos Recursos temporais Recursos materiais Recursos humanos
FASE III	Execução	Aplicar o projeto na prática.
FASE IV	Divulgação e avaliação.	Formativa: os alunos recolhem os dados necessários para compreensão dos fenómenos que estudam. Autorregulação do processo de aprendizagem. Avaliação Qualitativa



Adelina Silva, António Duarte, Isabel Sá, Ana Simão no seu livro *Aprendizagem autorregulada pelo estudante* explicam este processo metodológico. Começam por referir que nas últimas décadas, temos assistido a um aumento apreciável de estudos teóricos e empíricos, cujo tema central é a compreensão dos processos psicológicos, internos e transacionais, que tornam possível ao indivíduo dirigir o seu próprio comportamento em função de metas e aspirações pessoais e das exigências do meio e exercer alguma espécie de controlo sobre os seus sentimentos, pensamentos, comportamentos e meio, por forma a manter essas ações até à concretização do alvo planeado. Mencionam Mahoney e Thoresen que em 1974 consideravam que na autorregulação atuam 3 processos básicos:

- 1) A auto-observação e a auto monitorização, as quais serviam para estabelecer as finalidades da ação a desenvolver e para avaliar os progressos conseguidos.
- 2) Autorreflexão e autoavaliação, que analisavam os processos utilizados e estabeleciam uma comparação entre os objetivos conseguidos e os perseguidos.

- 3) Autorreação e o autorreforço, que agiam quando nos alegrávamos ou nos entristecíamos com os resultados alcançados.



Os estudiosos da autorregulação têm escolhido a aprendizagem em contexto escolar como um dos seus principais campos de aplicação, porque cada vez mais se considera importante estimular e desenvolver no estudante as competências que lhe permitem desempenhar um papel ativo e construtivo nos processos e produtos da aprendizagem. O foco da atenção tem estado centrado nas capacidades dos estudantes para regular a sua própria aprendizagem e nas competências dos professores para criar ambientes de aprendizagem, favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, nos seus alunos.

Os estudantes devem ser ensinados a compreender e utilizar os recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender; os professores, por sua vez, devem saber estimular nos seus alunos uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem e dos meios tecnológicos e culturais a que podem ter acesso.

Os estudos têm demonstrado que os estudantes que fazem apelo aos processos de autorregulação são mentalmente ativos durante a aprendizagem, exercem um controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado pessoal ao ato de aprender.

Fases e processos e processos de autorregulação:

- 1) Fase de antecipação e preparação: elaboração de um plano estratégico (ex: selecionar e organizar estratégias e métodos de estudo).
- 2) Fase de execução e controlo: os alunos põem em ação os processos ou estratégias que acompanham a concretização do plano delineado anteriormente e que ajudam a dirigir a ação.
- 3) Fase de autorreflexão e autorreação: o processo de autoavaliação dos resultados alcançados e da eficácia percebida supõem a comparação dos comportamentos com um padrão autoimposto ou com uma autorrepresentação de valores, os quais servem

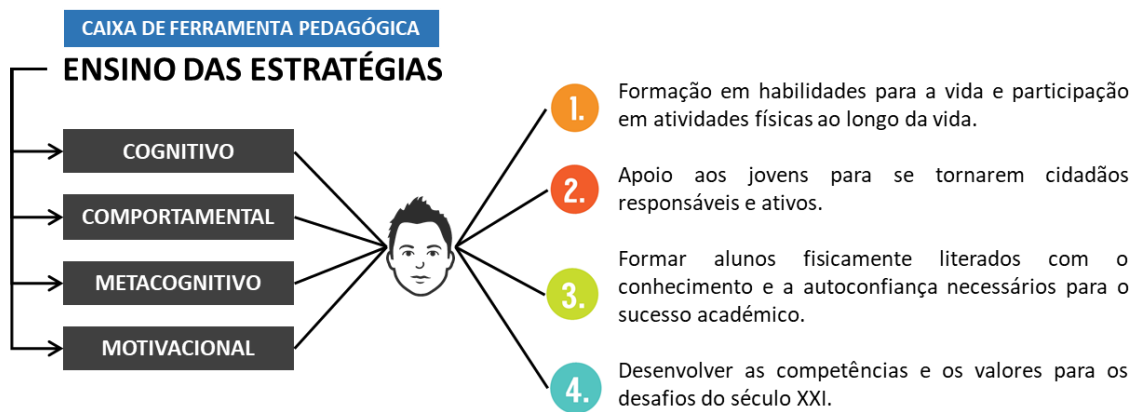
de critério para a apreciação da atividade em curso, e conseqüente apelo a sentimentos de eficácia ou a estratégias de verificação e correção.



A autorregulação é igualmente um construto multidimensional. Para Zimmerman, a autorregulação na aprendizagem refere-se ao **grau** em que *os indivíduos atuam*, a nível *metacognitivo, motivacional, comportamental*, sobre os seus próprios **processos e produtos** da aprendizagem, na realização das tarefas escolares. Seja na aprendizagem, seja em qualquer outra atividade, a autorregulação implica aquelas componentes, na medida em que toda a ação para ser regulada pelo indivíduo exige que tenha:

- Consciência dos objetivos a atingir.
- Conhecer as exigências da ação que quer realizar.
- Discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação.
- Avalie o nível de realização atingido.
- Altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça.

Deve-se a Flavell (1979) a introdução do termo metacognição para definir o conhecimento que alguém tem da sua própria cognição e também o controlo e a monitorização da própria cognição. De acordo com o autor, a metacognição inclui as crenças e os conhecimentos sobre os processos psicológicos do próprio e dos outros, que agem e interagem de maneira a afetar o envolvimento do indivíduo na realização das tarefas.

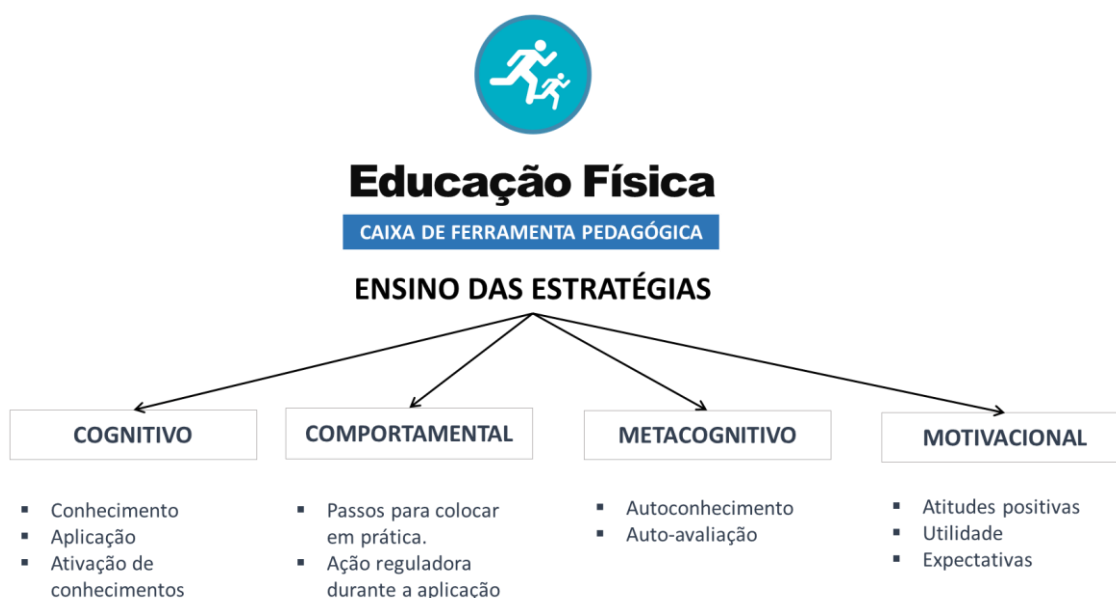


Ser autónomo, ao aprender, supõe dominar um conjunto amplo de estratégias, ou seja, ser capaz de tomar decisões intencionais, conscientes e contextualizadas, com o fim de atingir os objetivos de aprendizagem perseguidos. *Adquirir uma estratégia não significa apenas saber realizar ou executar corretamente as distintas operações de um procedimento ou técnica. Significa, sobretudo, saber quando e porquê essa técnica é útil, ou seja, adotar um conhecimento estratégico. Logicamente que não nascemos nem a dominar as estratégias nem de posse desse conhecimento estratégico; é através das interações com os outros que vamos adquirindo formas e procedimentos de gestão dos nossos conhecimentos e experiências motoras. Infelizmente, muitas vezes, as ferramentas de gestão das experiências motoras que rodeiam o estudante são simples e reprodutivas (automatização de gestos técnicos pela repetição de padrões motores rígidos e fechados), e os procedimentos de aprendizagem são adquiridos tais como a reprodução, a tentativa-erro e a imitação. A escola tem de promover uma nova atitude, ensinando procedimentos de ordem superior que permitam ao aluno elaborar e organizar os seus conhecimentos e experiências/vivências motoras de forma mais complexa e sofisticada, mostrando, ao mesmo tempo, quando e porquê esses procedimentos obtêm a máxima rentabilidade.*

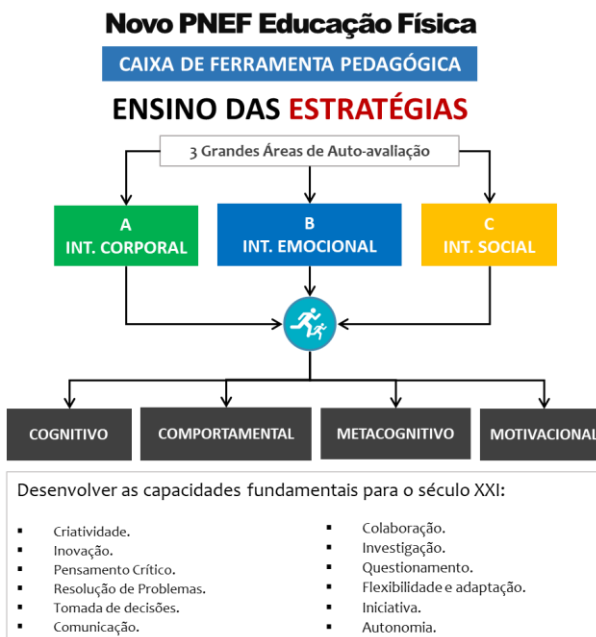
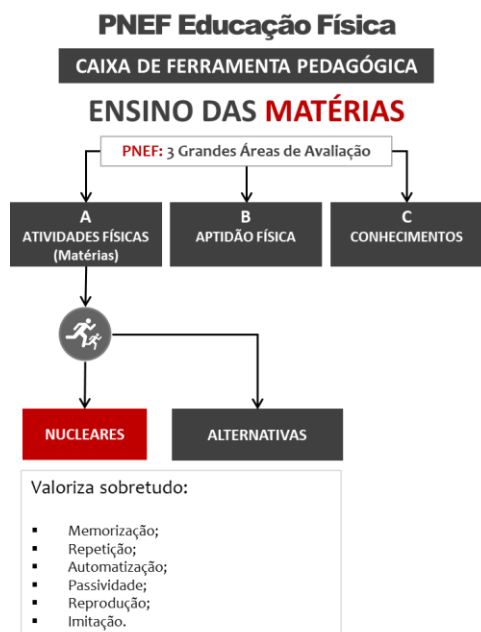
Neste sentido, o **ensino das estratégias** deve permitir ao estudante:

- a) **Cognitivo:** aprender estratégias funcionais, de complexidade adaptada, ajustadas ao seu desenvolvimento e apropriadas aos seus conhecimentos.
- b) **Cognitivo:** estabelecer uma relação entre estratégia e execução para que ele saiba quando utilizar a estratégia (o aprendente tem de conhecer os objetivos da tarefa e o campo de aplicabilidade da estratégia).
- c) **Comportamental:** aprender os passos para pôr em prática as estratégias e exercer uma ação reguladora (observar, verificar, corrigir, rever), durante a sua aplicação.
- d) **Motivacional:** desenvolver atitudes positivas face ao emprego das estratégias e ao esforço que é necessário despender e atitudes positivas face ao seu papel como estudante (por exemplo, aprender a lidar com fracassos e frustrações).

- e) **Metacognitivo:** conhecer as suas potencialidades, necessidades, dificuldades e problemas de aprendizagem.
- f) **Motivacional:** compreender como é que as estratégias podem facilitar e melhorar o seu rendimento escolar com vista a aumentar as expectativas de eficácia pessoal e de autocontrolo, transitando gradualmente do controlo do professor para o controlo pessoal do exercício pelo próprio.
- g) **Metacognitivo:** estabelecer comparações consigo próprio sobre o seu desempenho e não com os outros.
- h) **Cognitivo:** ativar conhecimentos que são necessários ao cumprimento das diferentes tarefas pois o desempenho bem-sucedido é o resultado de uma relação estreita da estratégia e dos conhecimentos (ênfase nos processos e nos conteúdos).



Ensino das estratégias de aprendizagem: o papel do professor passa a ser o de ensinar ao aluno as estratégias que lhe permitam definir os seus objetivos, escolher os exercícios, atividades e métodos de exercitação que permitam alcançar esses objetivos e finalmente avaliar o processo de forma autónoma conhecendo os indicadores de sucesso. O aluno pesquisa a informação necessária para fundamentar o seu projeto, prescreve a sua própria atividade física, de forma individual ou em grupo, gere os recursos disponíveis rentabilizando-os, aplica na prática o seu plano de atividade física e avalia os resultados, aferindo-os. O professor deixa de ensinar técnicas para ensinar estratégias de pesquisa, organização, implementação e avaliação. Os exercícios, métodos e jogos são um meio para se atingir um fim, a formação do indivíduo.



Educação Física



4.9 - O problema da avaliação em Educação Física?

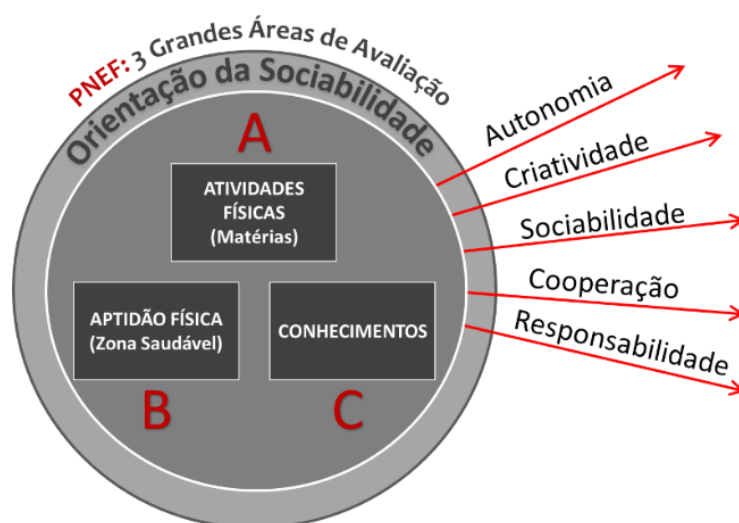
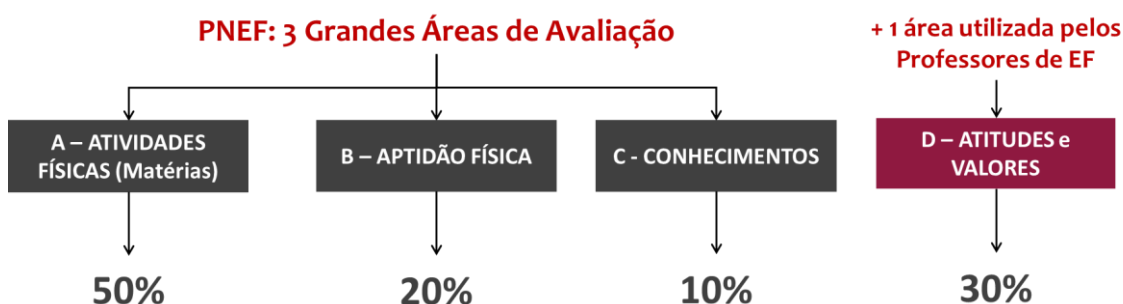
Avaliar em Educação Física:

O atual programa de EF, nos seus **aspectos operacionais**, considera como referência fundamental, **3 grandes áreas de avaliação** específica, que representam as grandes áreas de extensão e são nomeadamente:

- A - Atividades Físicas (Matérias).
- B - Aptidão Física.
- C - Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Atividades Físicas.

Embora só considere 3 áreas de avaliação, quase todos senão todos os Professores de Educação Física avaliam uma 4ª área à qual se designa por **Domínio Sócia Afetivo**. Normalmente esta dimensão de avaliação pode representar até 30% ou mais da classificação final atribuída a um aluno.

- **PNEF:** nesta base, os programas não desenham um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na **tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócia afetivo**. Considera-se que *a atividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios*. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios.
- **PNEF:** Assim, os programas organizam-se em torno da diferenciação e relação dos tipos de atividade característicos da EF (áreas e matérias de EF – ver «Quadro de extensão da EF» e também o «Quadro de composição curricular»).
- **PNEF:** os aspetos específicos do desenvolvimento **cognitivo, psicomotor e sócia afetivo** encontram-se relacionados nesses tipos de atividades, integrando-se, quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientações metodológicas), quer nos seus elementos mais pormenorizados (objetivos de ano).



PNEF: 4 princípios fundamentais inerentes aos objetivos da EF:

- 1) **Prescrição da atividade física:**
 - Corretamente motivada.
 - Qualitativamente adequada (Progressões Pedagógicas).
 - Quantitativamente suficiente (Volume, Intensidade, Complexidade).

- 2) **Autonomia:**
 - Atribuição de responsabilidades aos alunos.
 - Problemas organizativos assumidos e resolvidos pelos alunos.

- 3) **Criatividade:**
 - Iniciativa dos alunos.
 - Qualidade do empenho.

- 4) **Orientação da Sociabilidade:**
 - Cooperação efetiva entre os alunos:
 - Melhoria da qualidade das prestações (ou seja, os alunos ajudam-se mutuamente a evoluir na sua prestação).
 - Cooperação nas situações de competição entre equipas.
 - Clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal.
 - Prazer proporcionado pelas atividades.

O principal problema do atual modelo de avaliação está relacionado sobretudo com o facto de ser um processo desenvolvido na terceira pessoa onde o aluno não tem qualquer participação e controlo.

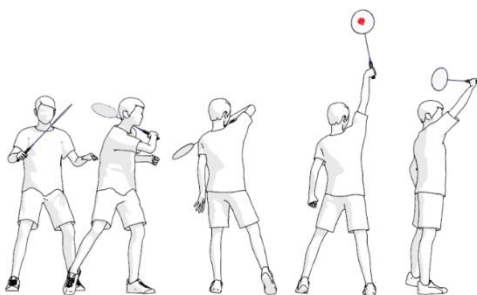
PNEF	A	B	C
Objetivos da Educação Física.	ATIVIDADES FÍSICAS	APTIDÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS
Prescrição da atividade física	Matérias Nucleares. Reprodução e automatização de gestos técnicos padronizados. O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas.	Protocolo de testes de Aptidão Física (Fitescola)	Conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas.
Autonomia	Responsabilidade dos alunos na escolha de matérias (Ensino Secundário). Limitada às possibilidades de escolha das matérias consoante os critérios pré-estabelecidos no programa. A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.	Melhoria da qualidade das prestações normalmente orientada pelo professor (direct instruction)	O conhecimento reduzido acerca do jogo.
Criatividade	Possibilidade de escolha das ações técnicas e táticas mais favoráveis ao êxito pessoal e do grupo. Ações dos alunos condicionadas pelos aspetos técnicos, táticos regulamentares do jogo. Danças Tradicionais, Sociais e aeróbica regem-se por padrões motores pré-definidos com exceção da dança criativa que possibilita maior liberdade criativa. A incapacidade dos alunos criticarem a prática do jogo. A rigidez das habilidades técnicas aprendidas.	Replicação dos pressupostos definidos pelo protocolo dos testes de AF (Sem criatividade)	Conteúdos circunscritos ao modelo de interpretação fisiológico da saúde baseado nas ciências médicas e no paradigma motor dominante (olimpismo)

PNEF Objetivos da Educação Física.	A	B	C
Orientação da sociabilidade	Cooperação nas situações de competição entre equipas. Clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal. Fair-Play (Ética Desportiva) Sociabilidade condicionada pelas regras dos jogos e pelo modelo predominantemente competitivo (oposição e invasão territorial) Condicionada pelo modelo de organização social baseado na facção, oposição, disputa, duelo e invasão territorial – luta simulada – cooperação interna e oposição externa.	Melhoria da qualidade das prestações considerando o formalismo inerente aos processos de desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas.	

Nas nossas aulas, avaliamos:

A – ATIVIDADES FÍSICAS (Matérias Nucleares) O domínio motor:

- **Situação de Exercício Critério:** correção e rigor na execução de gestos técnicos que denotam uma boa capacidade em reproduzir determinados padrões de movimento garantindo eficiência e eficácia. Cotação atribuída (quantificação) ao rigor da prestação do aluno no cumprimento das **componentes críticas** do gesto técnico que garante uma melhor aproximação do modelo técnico padrão.



Ex: Clear de Esquerda:

COMPONENTES CRÍTICAS:

1. Deslocamento do corpo para a esquerda, com a raquete acima do ombro esquerdo.
2. Deslocação do membro inferior esquerdo e cruzamento do membro inferior direito pela frente do primeiro.
3. No momento do impacto, extensão completa do membro superior que realiza o batimento.

- Situação de Jogo:
 - a) cotação atribuída ao aluno consoante o nível de aplicação desses gestos técnicos no jogo de forma correta garantindo o sucesso pessoal e da equipa.
 - b) Cotação atribuída à capacidade de leitura tática do jogo e adequar as suas ações individuais de forma adequada.
 - c) Cotação atribuída ao conhecimento e cumprimento das regras do jogo.

B – APTIDÃO FÍSICA: Testes de Aptidão Física – FITEscola

- **Bateria de Testes de Aptidão Física:** Cotação atribuída à prestação do aluno quando ele se apresenta na Zona Saudável de Aptidão Física na maioria das capacidades motoras condicionais (força superior, força média, força inferior; Resistência aeróbia; flexibilidade; IMC).

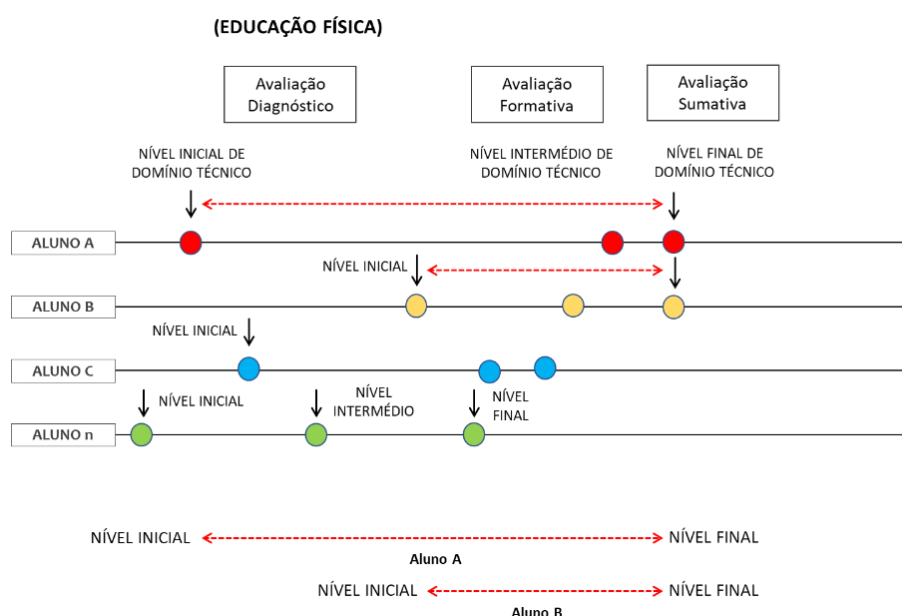
C – CONHECIMENTOS

- **O domínio cognitivo:** Cotação atribuída aos conhecimentos teóricos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares (...).

D – DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO:

- **O domínio sócia afetivo:** as atitudes mais ou menos favoráveis que o aluno manifesta relativamente aos seus colegas, à autoridade do professor ou à aula em si, que são facilitadoras de um bom clima relacional na aula.

Obviamente que este modelo de avaliação, para poder ter “validade”, precisa de estar apoiada em comportamentos motores uniformizados, padronizados, reproduzíveis e perfeitamente codificados para facilitar a comparação entre os alunos e prestações. Obviamente que o Desporto serve melhor um processo de quantificação através da classificação. A avaliação não é feita em função da diferença entre o valor inicial e o final.



Os processos cognitivos envolvem a dimensão física, emocional e social. Querer decompor esta riqueza e complexidade da expressão de um indivíduo a uma avaliação de movimentos padronizados, automatizados e uniformizados é reduzir a importância formativa da EF. Aquilo que mais valoriza o movimento humano são as suas nuances subjetivas, idiossincráticas, pessoais e criativas que não são passíveis de serem avaliadas. Vítor da Fonseca (1987), afirma que se “torna necessário desmistificar o problema do comando, das atitudes rígidas, da execução perfeita, da disciplina técnica e espetacular para nos projetarmos no desenvolvimento da interioridade humana, facilitando-lhe todos os meios de expressão e de simbolização, bem como todas as formas pessoais de pensamento e conhecimento”. “Só existe invenção, inovação, produção criativa deixando margem para o imprevisível, o inavaliável, a irrupção da singularidade!... (Filósofo Português: José Gil).

Inês de Jesus Pereira estudou na sua Dissertação de mestrado (Universidade Lusófona, 2013) a *influência da classificação de EF na Média Final e a sua associação com a percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário.*

Autodeterminação: é um dos quadros teóricos mais utilizado para estudar a motivação dos alunos em Educação Física:

AUTONOMIA			HETERONOMIA		
Esta teoria propõe essencialmente que a motivação humana varia em função do grau de autonomia que os indivíduos demonstram quando se envolvem nas atividades. Sempre que os comportamentos e ações de um indivíduo são iniciados livremente e dependem exclusivamente da sua vontade, consideram-se autónomos.			Contrariamente, se os comportamentos são controlados, existem forças externas que levam à vivência de sentimentos de pressão quando o indivíduo se envolve numa determinada atividade.		
Motivação Intrínseca	Regulação Integrada	Regulação identificada.	Regulação Introjetada	Regulação Externa	Amotivação

- a) A **motivação intrínseca** é a forma mais autónoma (autodeterminada) da motivação e, ocorre quando realizamos a atividade porque, realmente, sentimos interesse e prazer na atividade.
- b) Segue-se a **regulação integrada**, um pouco menos autónoma. Este tipo considera-se como sendo volitivo dada a sua utilidade e importância para os objetivos pessoais de um indivíduo.
- c) A **regulação identificada** verifica-se quando uma ação ou comportamento é motivado pela apreciação dos resultados e benefícios da participação numa atividade, não obstante esta poder ou não ser agradável como seja o caso dos benefícios que se podem retirar pela participação em atividades físicas desportivas.
- d) **Regulação introjetada**, é uma forma motivacional mais controlada em que os comportamentos resultantes desta forma motivacional provêm de reforços resultantes de **pressões internas autoimpostas pelo sujeito**, como a culpa e a ansiedade, como por exemplo, o facto de um indivíduo participar nas aulas de Educação Física pois caso contrário sente-se **culpado**.
- e) Relativamente à **regulação externa** Deci e Ryan (1985) salientam que é a forma mais básica de motivação extrínseca e mais controlada. Este estilo de regulação consiste na imposição de constrangimentos externos. Um exemplo disso é o facto de um indivíduo participar nas aulas de Educação Física porque é obrigatório.
- f) **Amotivação** associa-se à relativa ausência de motivação, dado que o indivíduo não encontra razões válidas para a prática da atividade, não existindo motivos para a sua continuidade.

Necessidades Psicológicas Básicas: de acordo com o dicionário de psicologia da American Psychological Association (2009), como uma: “Tensão criada num organismo resultante da privação de algo necessário à sobrevivência, ao bem-estar ou à satisfação pessoal.” A teoria da Autodeterminação assume que os seres humanos participam no desporto ou em outros contextos de realização movidos por três necessidades psicológicas básicas. Diversos autores consideram estas necessidades psicológicas básicas como nutrientes psicológicos inatos essenciais ao nosso crescimento psicológico, integridade e bem-estar. Estas três necessidades são os pilares básicos para a formação da motivação

intrínseca. Contrariamente, a falta de suporte destas necessidades conduz-nos a formas de motivação mais controladas (regulação introjetada, regulação externa e amotivação):

- a) **Necessidade de competência** - necessidade do indivíduo se sentir útil e eficiente e conseguir alcançar os objetivos desejados.
- b) **Necessidade de autonomia** - o indivíduo procura estar envolvido de forma autêntica, podendo escolher as atividades.
- c) **Relacionamento positivo** - sentir-se ligado e compreendido pelos outros. Sentimento de pertença a um determinado ambiente social.

Assim, percebe-se que quanto mais as necessidades forem satisfeitas, maior o nível de autodeterminação. A satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as restantes e negligenciar qualquer uma delas terá certamente consequências negativas.

Necessidades psicológicas básicas satisfeitas	Formas de motivação mais autónomas	Resultados comportamentais negativos
Os alunos sentem que possuem competência para executar determinada ação, é-lhes dada a escolha sobre a tarefa a realizar e sentem-se apoiados pelos colegas e professores.	Desfrutam e valorizam os resultados que advêm da tarefa	Adesão e gosto pelas aulas.
Necessidades Psicológicas básicas frustradas	Formas de motivação mais controladas	Resultados comportamentais negativos
Os alunos sentem que não possuem competência para determinada ação, não tendo sido dada escolha sobre a tarefa a realizar e não se sentem apoiados pelos colegas e professores na sua prestação.	Sentem-se culpados se não realizarem a tarefa.	Os alunos assumem atitudes negativas perante a disciplina acabando por desistir.

Esta informação vem corroborar algumas pesquisas realizadas no âmbito da Educação Física, na medida em que atribuem às três necessidades uma elevada importância. Essas pesquisas mostraram que a satisfação das três necessidades está associada a resultados positivos, tais como, a concentração dos alunos, a preferência por tarefas desafiadoras, relacionamento positivo e esforço.

Assim, com base no enquadramento teórico e na sequência do objetivo referido, formulámos quatro hipóteses (Inês de Jesus Pereira, 2013):

- **H1:** os alunos cuja classificação de EF não conta para a média apresentam uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas quando comparados com os alunos cuja classificação de EF conta para a média.
- **H2:** os alunos do género masculino cuja classificação de EF conta para a média apresentam maior satisfação das necessidades psicológicas básicas do que os seus congéneres do género feminino.
- **H3:** os alunos do género masculino cuja classificação de EF não conta para a média apresentam maior satisfação das necessidades psicológicas básicas do que os seus congéneres do género feminino.
- **H4:** existe relação entre a classificação obtida na disciplina de EF e a satisfação das necessidades psicológicas básicas independentemente da classificação contar para a média final e do género

Os resultados corroboram os dados obtidos em diversas pesquisas, na medida em que *a avaliação contribuiu para níveis mais baixos de motivação autónoma*. Os resultados sugerem que **existem outros fatores mais influentes** na *regulação introjetada* do que propriamente o fato da classificação contar ou não para a média. Eventualmente, fatores como a intervenção do professor e o seu papel na sala de aula. Os resultados podem sugerir que tal como no estudo realizado por Ntoumanis (2005), os rapazes estão mais pré dispostos à participação na disciplina de Educação Física de **forma opcional**. A menor pré-disposição para o exercício físico associada à percepção de **pressão causada pelo facto da disciplina contar para a média**, eventualmente, resulta nas diferenças significativas encontradas ao nível das necessidades psicológicas básicas. As raparigas sentem-se com menor competência, menor autonomia e sentem menor ligação com os colegas e professor eventualmente porque a *sua preocupação central* será **conseguir alcançar uma boa classificação na disciplina**, dificultando o relacionamento interpessoal. Os resultados sugerem que a relação entre a classificação a EF e a satisfação das necessidades de autonomia e competência é **independente da nota contar ou não para a média**. Os resultados sugerem-nos que independentemente de a classificação da disciplina contar ou não para a média, quanto maior esta for, maior é a satisfação das necessidades psicológicas básicas, ou vice-versa. Se os alunos se encontram mais **satisfeitos**, estão mais **concentrados**, mantêm um **relacionamento positivo** com os colegas e realizam as atividades com **maior persistência e esforço**, garantindo assim um **melhor desempenho** na disciplina.

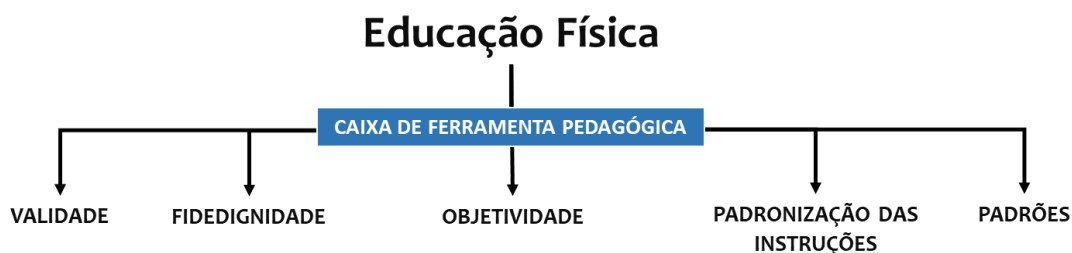
Além disso, uma vez que a satisfação das necessidades psicológicas básicas está diretamente associada ao **sucesso dos alunos**, *esta deverá ser uma aposta futura dos professores*. *Uma vez satisfeitas, os alunos revelam atitudes mais positivas perante a disciplina, melhoram a classificação obtida e terão repercussões positivas, profundas e duradouras ao longo da sua vida* (Standage et al., 2003). Apesar disso, e uma vez que os alunos continuam com níveis de regulação introjetada superior e que o relacionamento com o professor é um fator de grande influencia na regulação introjetada dos alunos (Sentimento de **Culpa**), recomenda-se então um conjunto de estratégias que os professores poderão utilizar como forma de *umentar os níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas* dos seus alunos e conseqüentemente os níveis de motivação mais autónoma.

4.9.1 – A – ATIVIDADES FÍSICAS: Domínio Motor

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TESTES DE AVALIAÇÃO - **ENSINO CENTRADO NAS MATÉRIAS:**

Os principais critérios de seleção de testes são: validade, fidedignidade, objetividade, padronização de instruções e padrões.

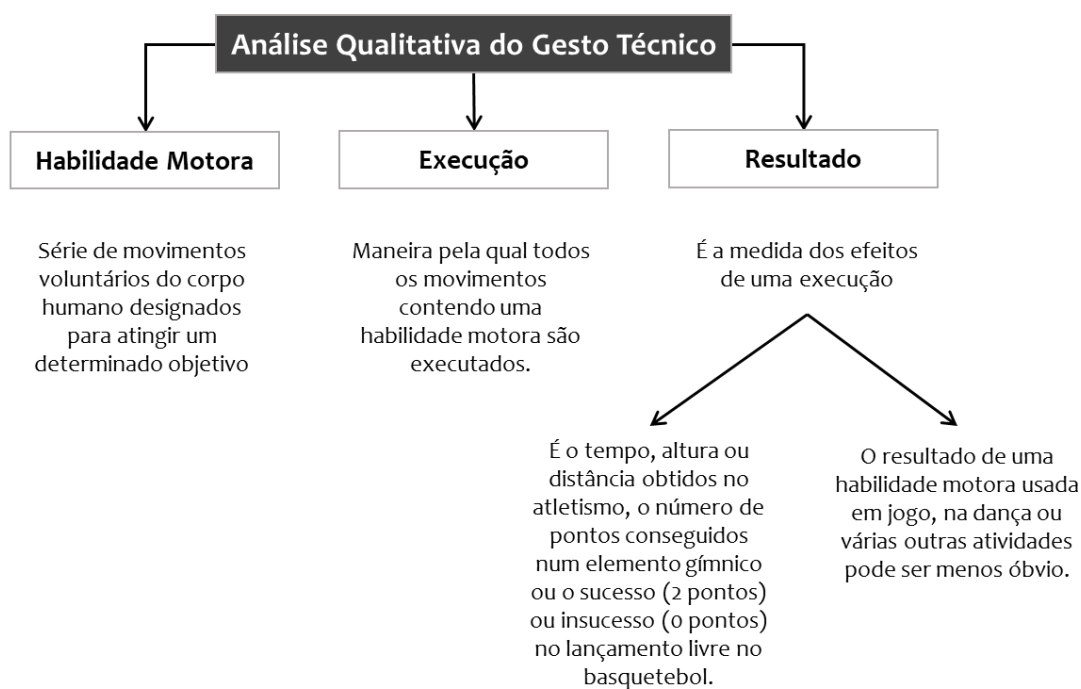
Critérios de Seleção dos testes de Avaliação



- a) A **validade** de um teste corresponde ao grau em que o teste mede aquilo que se propõe medir. Será que os testes de Aptidão Física medem aquilo que se propõem medir?
- b) A **Fidedignidade** corresponde à consistência dos resultados, ou seja, quando examinados pelo mesmo observador, em diferentes dias, geralmente próximos entre si, são passíveis de serem reproduzidos.
- c) **Objetividade** é o grau em que esperamos consistência nos resultados, quando o teste é aplicado ou anotado simultaneamente por diferentes indivíduos nos mesmos alunos. A objetividade depende da melhoria da competência de observação a qual só é possível se as percentagens mínimas de acordos entre os professores forem respeitadas e os critérios entre eles estiverem bem definidos (Atualmente nenhum grupo de EF procede desta forma). Ou seja, os professores de EF teriam de aferir os resultados dos acordos no que diz respeito à fase perceptiva e fase de diagnóstico (Fases da observação de movimentos desportivos). Para que haja objetividade é importante o treino da observação da análise do movimento desportivo para que se aumente a eficácia do ensino (Estamos a falar de um ensino centrado nas matérias). Neste caso os professores terão de treinar as suas competências como observadores para que a avaliação tenha objetividade caso contrário assume-se subjetiva e idiossincrática.
- d) **Padronização das Instruções:** a padronização das instruções deve ser bem-feita, a fim de podermos comparar os resultados de diferentes locais. Envolve a descrição do teste, referindo a sua fonte de referência original, a sua validade, fidedignidade para o grupo e objetividade, bem como os detalhes do objetivo, da descrição e das condições de realização dos testes, incluindo o local, equipamento, cuidados a serem tomados e os principais erros (mais frequentes) a serem evitados.
- e) **Padrões:** são valores obtidos através de amostras específicas da população, representando-as de forma mais precisa. Podem estar baseados em valores médios e desvio padrão, mas atualmente a tendência é para a utilização de percentis, ou seja, considerando-se a mediana, a fim de evitar os valores extremos que podem influenciar na obtenção da média. Para valores típicos, obtidos a partir de amostragens grandes da população, os padrões variam, geralmente de acordo com a idade, sexo, sendo apresentados frequentemente apenas para determinadas regiões, no caso de grande heterogeneidade dos grupos.

A prioridade do **PROFESSOR EFICAZ** passa por rentabilizar a aula e garantir o maior **tempo potencial de aprendizagem**. Normalmente o professor recorre a estratégias de extinção de comportamentos para que os alunos percebam quando ultrapassam algum limite que

prejudica a sua prestação na aula e o clima favorável à aprendizagem. As experiências e competências motoras são importantes, porém a necessidade de *aprender a ser e a relacionar com os outros*, é também muito mais importante, pois permite o trabalho coordenado em equipa e a colaboração para que se atinjam objetivos comuns. Entendo que se **investe demasiado tempo e recursos a quantificar comportamentos e a classificar os alunos** quando esse tempo deveria ser investido nas interações sociais e na atenção à qualidade da relação interpessoal. Por outro lado, por mais objetivo que o professor procure ser, a avaliação nunca consegue ser totalmente objetiva e é sempre motivo de injustiças e insatisfação nos alunos.



A total vinculação dos objetivos e conteúdos da EF ao modelo desportivo acarreta inúmeras inconsistências inerentes a toda a sua abordagem e avaliação. Nas aulas de EF os professores ensinam a técnica desportiva de forma superficial, mas comparam a prestação dos alunos aos modelos biomecânicos e cinemáticos de execução técnica de atletas de alta competição. Depois avaliam o aluno, atribuindo uma classificação à forma como ele executa uma habilidade motora em situação de exercício critério e/ou em situação reduzido de jogo com base nessa comparação ou então quantificam o resultado dessa execução.

Quando analisamos a avaliação que se pratica numa aula de Educação Física levantam-se inúmeras questões de validade, de justiça e de rigor que devem ser bem ponderadas. Será que devemos ou não quantificar comportamentos humanos, considerando inúmeras ambiguidades, subjetividades e idiosincrasias em todo o processo. Como deveria ser uma avaliação na disciplina de EF para ser considerada justa, correta e válida? A disciplina de Educação Física recorre fundamentalmente à observação como estratégia de recolha de informação para quantificar comportamentos. Será a observação um processo que garante um rigor no processo de avaliação? Será que a observação efetuada numa aula garante a qualidade e rigor da apreciação? Será que os professores são proficientes na avaliação?

Podemos enumerar algumas das limitações no processo de avaliação em EF:

- a) **Observação:** qualquer que seja a finalidade do ato de observar um movimento (ou uma série de movimentos) desportivo, é fundamental definir (escolher e analisar) previamente a tarefa a observar, dada a existência de um grande número de potenciais variáveis passíveis de serem observadas (sobretudo no decorrer de um jogo). Higgins (1977) considera a seguinte metodologia de observação do movimento humano:
- 1) Focalizar a atenção em sequências particulares do movimento.
 - 2) Dirigir a atenção para aspetos significativos da tarefa.
 - 3) Relacionar o movimento e o resultado da observação (de uma forma racional e sistemática).
 - 4) Identificar os elementos do movimento que são úteis na instrução e no feedback de execução.
 - 5) Ajudar na avaliação do desenvolvimento de uma tarefa particular.

No contexto da observação em desporto podemos basicamente considerar 2 tipos de observação distintos:

- a) A observação num contexto pedagógico-didático: considera-se que a observação na formação desportiva é muito importante, uma vez que se trata de uma tarefa primordial no ensino e no treino de habilidades motoras complexas, sejam elas de carácter técnico, tático, individual e/ou coletivo. O professor é confrontado com a necessidade de corrigir e aperfeiçoar as execuções dos seus alunos. Para isso ele baseia-se na imagem mental que possui dos modelos de alta competição (padrão motor técnico).
- b) A observação com fins estatísticos: o professor pode elaborar, dentro das suas possibilidades, a recolha do maior número de informação possível, de modo a contribuir para que ele próprio e os alunos possam dispor de dados que lhe permitam evoluir individual e coletivamente.

Etapas de um processo de organização da observação:

ETAPAS	OBJETIVOS
Definir o que se vai observar	Escolha da tarefa que se pretende observar
Definir os critérios de observação	Escolha dos parâmetros a observar tais como trajetórias, relações segmentares (flexões, amplitudes, etc.)
Definir a medida de observação	Aplicação de valores mensuráveis à observação realizada (as diferentes respostas são confrontadas em função dos acordos/desacordos verificados)
Estabelecer os itens de observação	Definição dos itens concretos para a observação (ex: trajetória muito curta das mãos, braços muito fletidos, etc.)
Observação propriamente dita	Subdivide-se em 3 fases distintas: a) Pré-observação (decide-se sobre o tipo de observação: direta ou diferida) b) Observação: (visualização do objeto pretendido) c) Pós-observação (indica-se o que se percebeu: 1) Registo escrito (descritivo em ficha de observação ou verbal) 2) Momento do registo (simultaneamente ou após o visionamento)
Tratamento dos resultados	Verificação da hipótese formuladas inicialmente Tratamento estatístico adequado dos resultados obtidos para se ter uma imagem da prestação da turma

As avaliações qualitativas centradas no domínio técnico-tático e realizado em meio natural são as mais utilizadas pelos professores e as que se encontram menos desenvolvidas teoricamente, encontrando-se ainda muito dependentes do grau de conhecimento das modalidades. A análise das tarefas e as técnicas de observação determinam, em grande medida, a qualidade da avaliação. É o caso dos sistemas de observação em situação de ensino que permitem a avaliação formativa, contínua e a autoavaliação.

No caso da avaliação de um gesto técnico em situação de exercício critério definido para a avaliação, existe alguma variabilidade entre diferentes observadores (professores de EF). Dois professores podem atribuir valorações diferentes à mesma execução o que aumenta o sentimento de injustiça nos alunos. O mesmo professor pode quantificar a mesma prestação em diferentes alunos com níveis aproximados, de forma diferente. O mesmo professor pode ter uma perceção diferente em dias diferentes perante a mesma tarefa de observação e quantificação. Qual é então o rigor de uma avaliação que depende da observação?

Normalmente os professores de um Grupo Disciplinar nunca treinam a observação e muito menos os acordos entre si. A melhoria da competência de observação só é possível se as percentagens mínimas de acordos entre observadores forem respeitadas e os critérios entre eles estiverem bem definidos para que haja homogeneidade no processo e garantir que todos os alunos sejam equitativamente apreciados. Considerando que se trata de observar movimentos eficazes o objeto do estudo consiste:

- a) Na deteção do movimento (normalmente do “erro” que torna a execução menos boa, menos rentável).
- b) No conhecimento do movimento, isto é, o significado que se dá à tarefa observada.

Será que os professores têm tempo para trabalhar a qualidade da observação. Será que isso deve ser uma preocupação dos professores de EF? Se a EF quer obter paridade com as restantes disciplinas e contribuir para a média do ensino secundário, então tem de se preocupar com o rigor e a uniformização de critérios de observação e avaliação. Este é um dos grandes motivos que me leva a desvalorizar, não só uma excessiva preocupação com a avaliação sumativa na EF, como também a importância da classificação da EF no cálculo da média. Se isso acontecer a EF perde muito do seu potencial formador para se centrar demasiado na observação, recolha de dados e avaliação (quantificação de comportamentos). Os professores teriam de investir mais na formação das competências de observação para aumentar a eficácia, rigor e validade das classificações atribuídas.

Para ilustrar o meu ponto de vista vou transcrever partes de um artigo muito pertinente publicado no Público Online, escrito por Clara Viana em 9 de fevereiro de 2018

<https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644>

OCDE defende fim dos exames no secundário como meio de acesso ao superior.

Equipa da OCDE esteve em Portugal para visitar escolas que estão a aplicar o projeto-piloto de flexibilidade curricular. Ficaram "impressionados" com as mudanças já registadas.

O diretor do Departamento de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Andreas Schleicher, manifestou nesta sexta-feira a esperança de que Portugal acabe “por deixar cair” o sistema de exames nacionais ligado ao acesso ensino superior, uma realidade que identificou como **um dos “principais problemas” do sistema educativo português**, pela pressão que exerce sobre professores, alunos e famílias e pela **uniformização do ensino que promove**.

As considerações do responsável pela OCDE foram motivadas desta vez pela identificação de um dos principais problemas que estão a ser sentidos pelas escolas na aplicação do projeto-piloto de flexibilidade curricular: como **conciliar “dois mundos”**, o do ensino para os exames e o outro que privilegia a aprendizagem em torno de projetos e o trabalho colaborativo.

“Porque é que os estudantes portugueses estão sempre muito mais ansiosos do que os colegas dos seus países?”, questionou Schleicher a propósito dos resultados das entrevistas realizadas a jovens de 15 anos no âmbito do PISA, os testes da OCDE que avaliam a literacia dos alunos naquela idade. Os portugueses ficam sempre acima da média quando se trata de ansiedade. Seja quando começam a estudar ou quando vão fazer um teste ou em muitas outras situações.

E como reduzir esta ansiedade? “O professor adaptar as aulas às necessidades da minha turma e aos seus conhecimentos.” Esta foi uma das respostas reveladas por Schleicher, acrescentando que assim também se pratica a flexibilidade curricular.

“É triste que um aluno chegue a casa ansioso por ter tido um 18 em vez de um 20 no exame”, desabafou o presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais, Jorge Ascensão, que lançou mais uma vez um desafio: todos os parceiros da educação unirem-se para conseguir que o regime de acesso ao ensino superior seja alterado. Atualmente, os exames nacionais no fim da escolaridade obrigatória têm uma dupla função: servem para concluir o secundário, contando 30% para a nota final, e servem também como provas de ingresso ao superior, variando conforme a instituição e o curso e contando igualmente para a nota de candidatura.

Assegurar a “equidade”

Na sessão desta sexta-feira, Schleicher indicou que a equipa da OCDE que está a avaliar o projeto de flexibilidade curricular ficou “muito impressionada” com as mudanças que já encontrou nas escolas que visitaram em meados de janeiro. E deu a conhecer que uma das recomendações da OCDE é precisamente a de que Governo cumpra a promessa de no ano letivo de 2018/2019 alargar a todas as escolas este projeto, embora mantendo o seu carácter voluntário, de modo a assegurar “equidade e um acesso igual a todos os estudantes”.

O Ministério da Educação tem feito depender este alargamento da avaliação que se fizer da experiência no final deste ano letivo, nomeadamente por parte da OCDE.



Devemos defender o oposto da avaliação normalizada para a EF. Este modelo pressupõe uma maior rigidez e uniformização na aplicação dos programas de EF (matérias nucleares) e o privilégio da **performance** dos alunos em vez das competências do século XXI e da **playformance** (promover o gosto pela atividade física). Só falta exigir o Exame Nacional de Educação Física em paridade com o Exame de Matemática e Português!?

Como professor de Educação Física não me revejo nesta posição e defendo um caminho diametralmente oposto. Caso contrário estaremos a descaracterizar e a hipotecar uma das maiores riquezas e potencial da Motricidade Humana, que se manifesta no seu verdadeiro ecletismo.

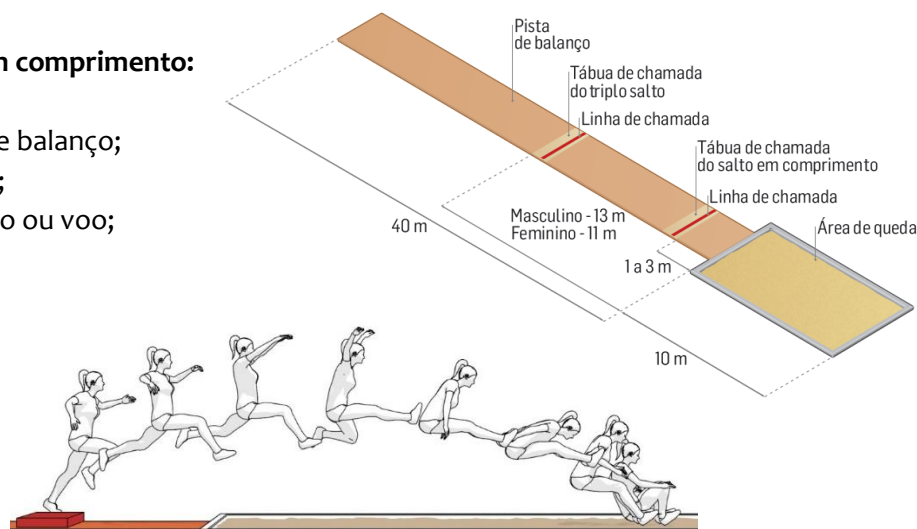
Como o Professor de EF não é um especialista numa modalidade, mas um generalista, teria de dominar, em teoria, todas as componentes críticas de todos os gestos técnicos de todas as modalidades. Todos nós sabemos que isso não é verdade. Quando muito define 5 componentes críticas (para não criar dificuldade na observação), consideradas fundamentais em todo o processo, enumera-as numa grelha de observação e procura, da melhor forma, observar e verificar se o aluno cumpre ou não com esses critérios.

Exemplo - Avaliação do salto em Comprimento:

- O salto em comprimento é um tipo de salto horizontal cujo objetivo passa por realizar o maior percurso horizontal possível em fase aérea, após impulsão na tábua de chamada.




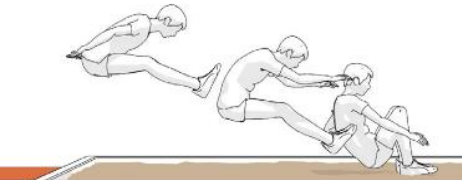
Fases do salto em comprimento:

1. Corrida de balanço;
2. Chamada;
3. Suspensão ou voo;
4. Recepção.



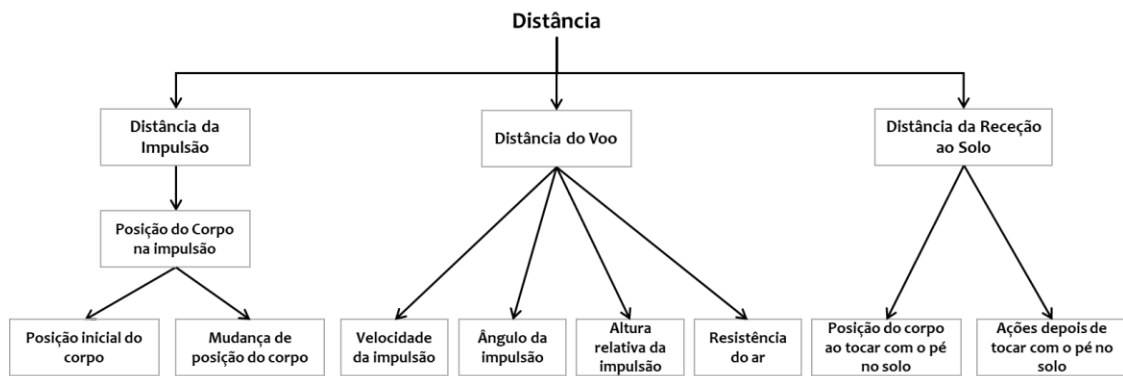
Fonte da imagem: apoio ao desporto escolar, atletismo – Texto faz escola consigo

Salto em Comprimento:

Corrida de balanço	Chamada:	Suspensão ou voo:
	A chamada deve ser realizada antes da linha de chamada (linha que separa a tábua de chamada da zona de plasticina ou de areia molhada).	Técnica de salto em extensão:
 <ol style="list-style-type: none"> 1. Distância da corrida varia entre 10 passadas (principiantes) e 20 passadas (atletas de alto nível). 2. Aumento progressivo da velocidade de corrida, atingindo a máxima velocidade na aproximação à tábua de chamada. 3. Técnica de corrida de balanço semelhante à técnica de corrida de velocidade. 	 <ol style="list-style-type: none"> 4. Extensão das articulações do tornozelo, joelho e anca do membro inferior de chamada. 5. Chamada e impulsão realizada para a frente e para cima. 6. Elevação da coxa do membro inferior livre para a posição horizontal e manutenção dessa posição. 7. Membro superior contrário ao membro inferior livre sobe até ao nível dos ombros. 	 <ol style="list-style-type: none"> 8. Não inclinar o tronco para trás ou para a frente durante a fase de suspensão. 9. O membro inferior de chamada é arrastado durante quase toda a suspensão através da flexão do membro inferior de chamada, sendo elevado para a frente e para cima para preparar a recepção. 10. Manutenção da coxa do membro inferior livre na posição horizontal. 11. Extensão do membro inferior para a frente e para cima para efetuar a recepção.
Recepção ao solo: 		<ol style="list-style-type: none"> 12. Deslocamento dos membros superiores e do tronco para a frente e para baixo, aproximando os membros inferiores do corpo. 13. Extensão dos membros inferiores, seguida de ligeira flexão antes de tocar no solo. 14. Quando os pés contactam com a areia, o corpo desloca-se para a frente, «sentando-se» sobre os pés.

Ex: de 4 componentes críticas do salto, selecionadas para observação: escolha da técnica de salto em extensão:

- Corrida de balanço – 2ª componente crítica
- Chamada – 5ª componente crítica
- Suspensão – 8ª e 11ª componentes críticas
- Recepção – 16ª componente crítica



Quando importamos para a EF o modelo da técnica desportiva, também importamos a complexidade de variáveis implicadas na técnica de corrida de aproximação, chamada, suspensão e voo e recepção ao solo. Vou apenas utilizar o exemplo da análise qualitativa da corrida para ilustrar esta complexidade de variáveis envolvidas. E se pretendemos ser rigorosos também teremos de importar todas as complexidades deste processo o que dificulta a tarefa de avaliação.

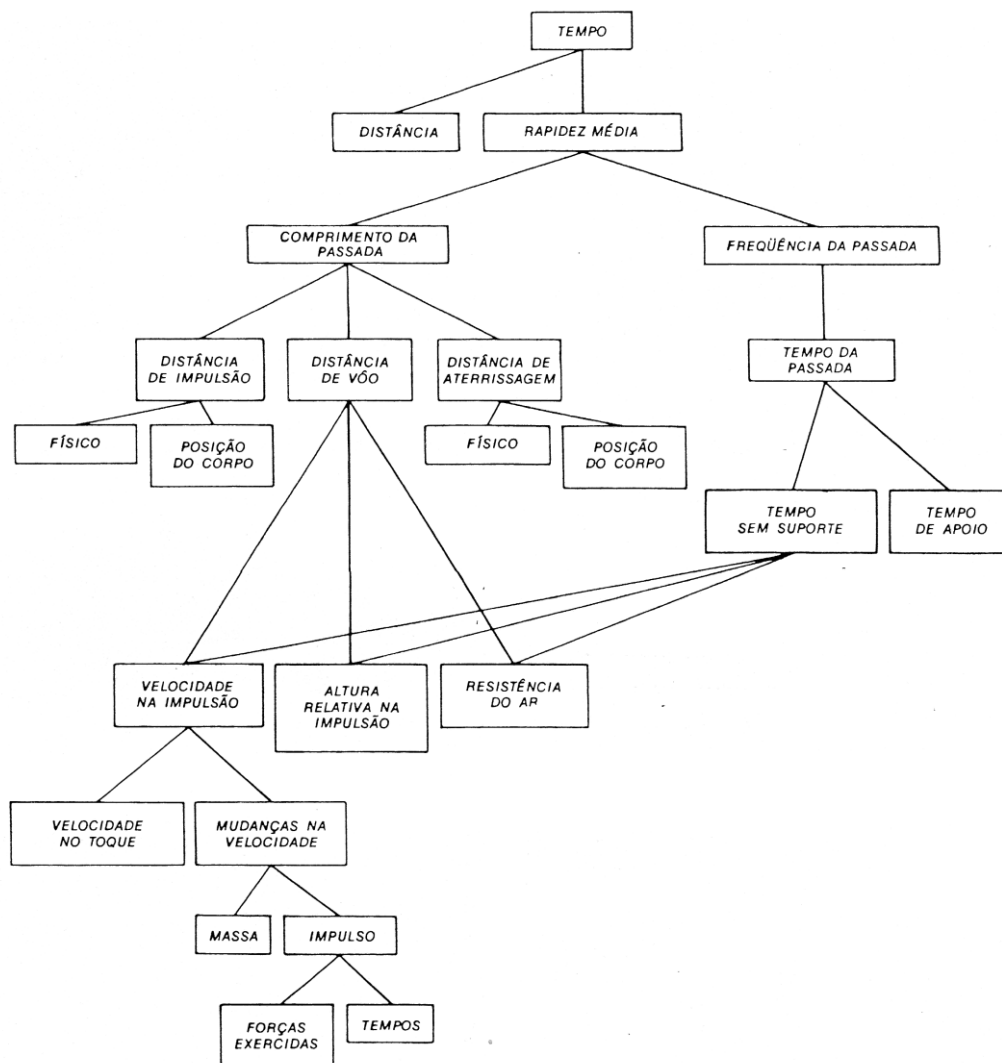
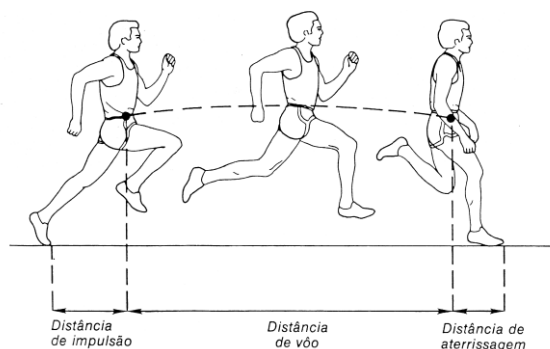


Imagem: Hay/Reid. 1985. As bases anatómicas e mecânicas do movimento humano.

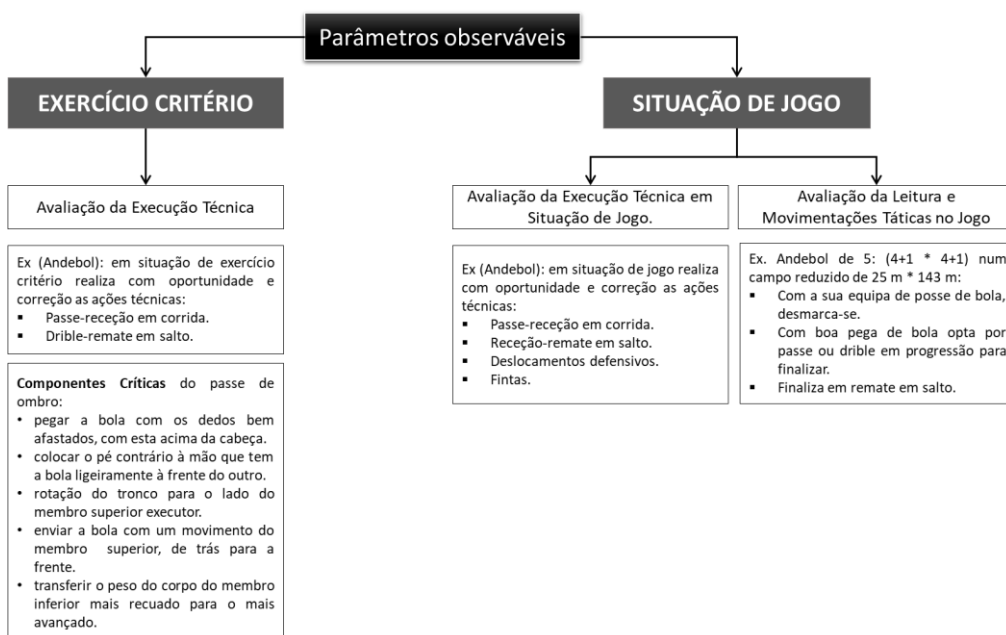


Modelo para a corrida de balanço anterior à chamada:
 Imagem: Hay/Reid. 1985. As bases anatômicas e mecânicas do movimento humano.

Como vimos anteriormente, independentemente da classificação na disciplina contar ou não para a média, o que é mais importante é garantir a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Porém, muitos professores de Educação Física (e eu sou um deles), estão reféns da tabela de EXCEL e do registo sistemático da prestação dos alunos, acreditando que este procedimento garante a credibilidade e validade da avaliação. De facto, qualquer professor enfrenta desafios e dificuldades quando procura quantificar a prestação de um aluno num exercício critério, mas essa dificuldade aumenta significativamente quando avalia os alunos em situação de jogo.

Geralmente o jogo pode ser analisado sob o ponto de vista:

- a) **Técnico:** quando se analisa o desempenho de um ou mais jogadores, procurando-se determinar o nível das suas ações, a execução dos fundamentos e a eficiência dessa execução, quantificando a ação através de uma determinada “medida”.
- b) **Tático:** quando se analisam situações desenvolvidas por pequenos grupos ou por toda a equipa a partir de padrões predefinidos (plano tático do jogo) tanto na defesa como no ataque.



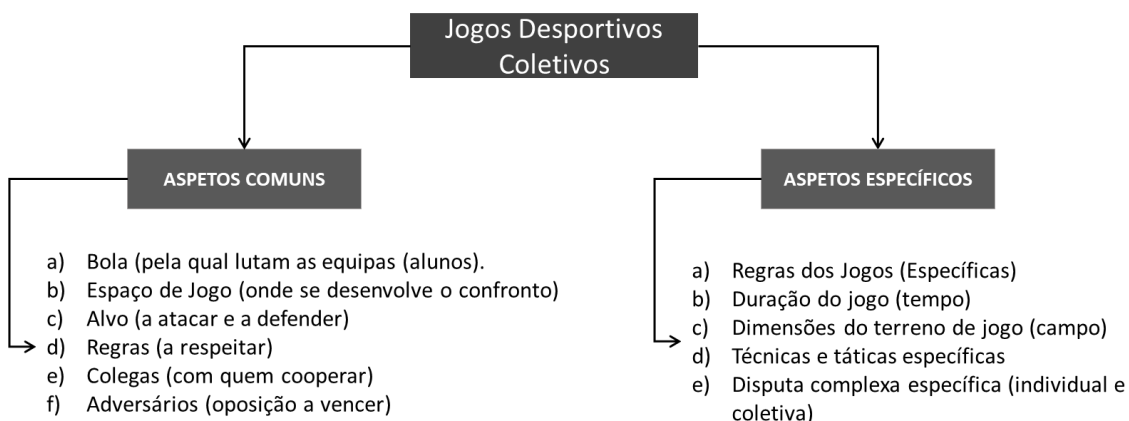
Qualquer destas análises pode ser feita de forma objetiva (quando se procura quantificar ou nomear uma determinada ação), ou através de observações subjetivas (quando se tenta fazer uma observação qualitativa da execução técnica ou da ação conjunta de pequenos grupos ou de toda a equipa). Quando o professor avalia um jogo de basquetebol não o pode fazer apenas em função do número de pontos concretizados pelas duas equipas porque os aspetos que demonstram a habilidade dos alunos vão muito para além da pontuação. Porém, também não se torna exequível, por questões de tempo disponível, numa unidade didática, recorrer à estatística que, embora forneça uma apreciável quantidade e qualidade de informação, ultrapassam a disponibilidade dos recursos do professor (tempo). Então, como é que um professor de EF consegue avaliar a prestação dos alunos, numa situação de jogo reduzida, 3*3, recorrendo à análise conjunta dos indicadores de jogo, de forma a estabelecer estratégias adequadas, possibilitando uma melhoria do desempenho individual e coletivo?

A análise do jogo (entendida como o estudo do jogo a partir da observação da atividade dos alunos e das equipas de alunos), tem vindo a constituir um argumento de crescente importância nos processos de ensino e aprendizagem quando observamos a EF na escola na perspetiva do Ensino Eficaz (Francisco Carreira da Costa). A procura da eficácia obrigaria o professor a investir bastante energia, tempo e recursos na recolha e processamento de informação da prestação dos alunos que lhe permitam:

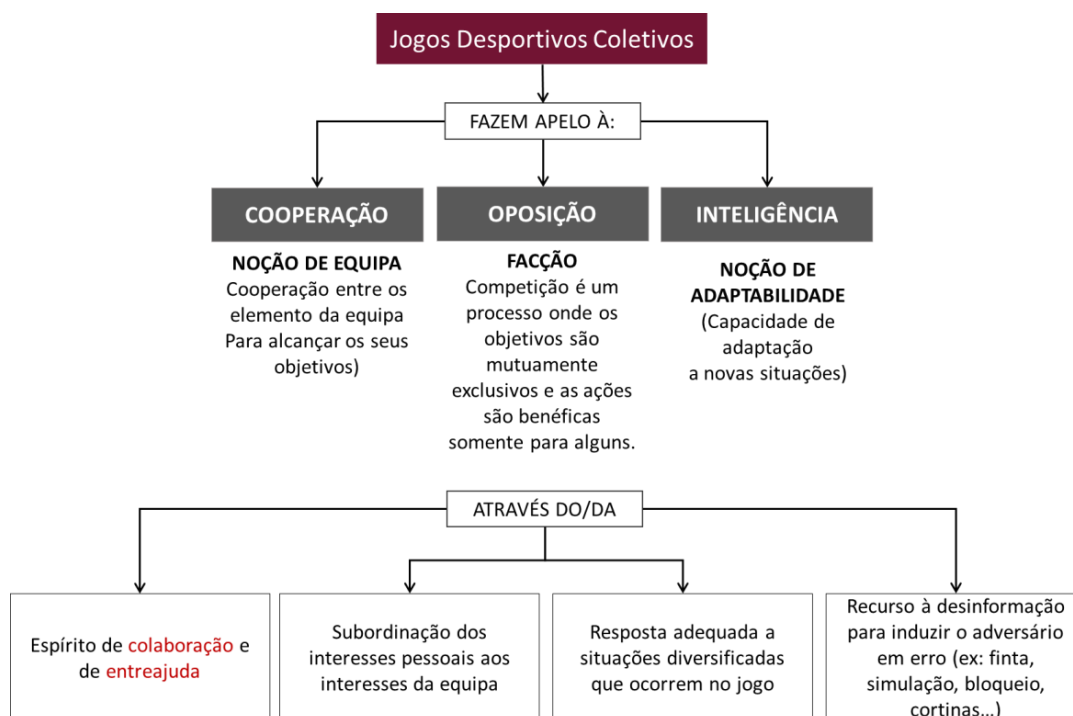
- a) Aceder ao conhecimento da organização do jogo e aos fatores que concorrem para o sucesso dos alunos na prática das matérias nucleares com o intuito de cumprir o programa e garantir o maior número possível de alunos no nível avançado.
- b) Planificar e organizar a aula de EF, tornando os seus conteúdos mais objetivos e específicos.
- c) Regular a aprendizagem e a prestação dos alunos.

A procura dos fatores e condições de sucesso no ensino através da identificação das condições mais adequadas de aprendizagem levou alguns investigadores a afirmar que, no ensino em geral, o professor eficaz é aquele que, sem recorrer a estratégias repressivas e/ou punitivas, encontra os caminhos suscetíveis de manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem em percentagem elevada de tempo e de uma **forma adequada**.

O PNEF constitui “um guia para a ação do professor” para que possa alcançar os objetivos definidos no programa através da operacionalização de determinados conteúdos (matérias nucleares). Nos jogos desportivos coletivos (JDC), todas as ações são fortemente determinadas sob o ponto de vista tático, que apresentam várias componentes:



O apelo à cooperação entre os elementos de uma equipa com o intuito de ultrapassar a oposição da equipa adversária e o apelo à inteligência, enquanto capacidade de adaptação a um contexto em permanente mudança, constituem dois dos principais traços desta família de desportos.



Se o professor estivesse na posse de mais tempo e recursos, poderia utilizar a observação conjunta da capacidade física, dos elementos técnicos e das manobras táticas que possibilitaria, com a ajuda do tratamento estatístico posterior, a recolha de uma série de informação, nomeadamente sobre:

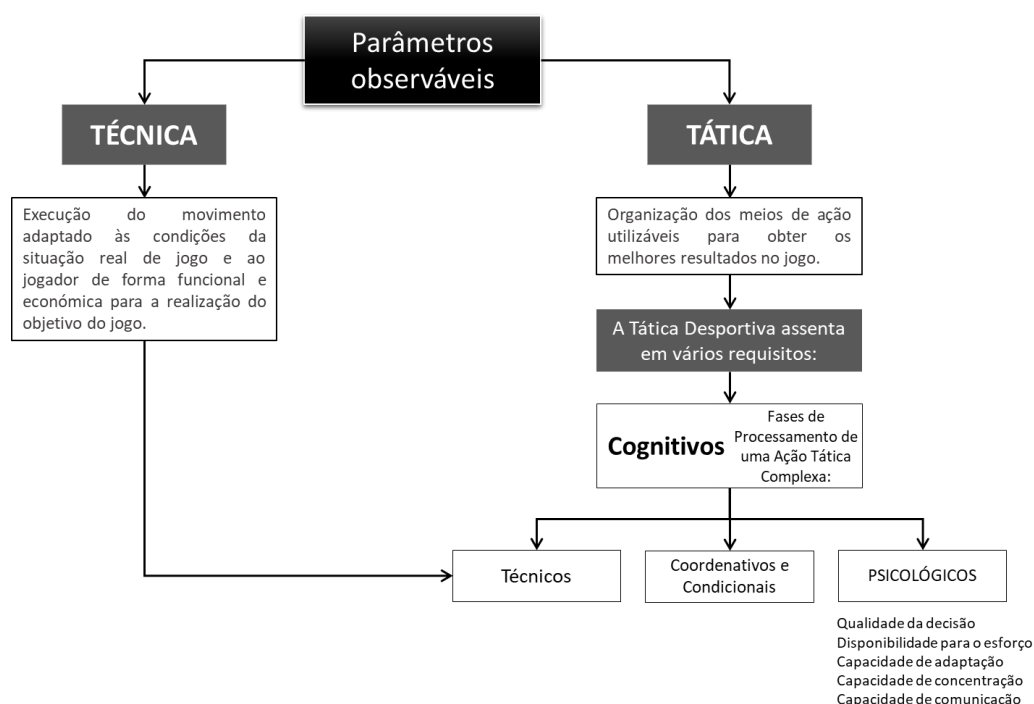
- A evolução de alguns parâmetros durante o jogo ou no decorrer de uma unidade didática.
- O nível do aluno tendo como referência o resto da equipa (restantes alunos).
- O nível da equipa, tendo como referência as outras equipas (grupos de alunos).

Os seguintes parâmetros seriam objeto de análise e interpretação por parte do professor desde o início da UD:

- A evolução dos alunos e da equipa nos domínios físico, técnico e tático.
- A planificação da aula e a resolução dos problemas identificados.

A participação dos alunos no jogo requer algum tipo de perceção tática, mesmo que seja básico e este aspeto solicita, tal como o esquema anterior retrata, um envolvimento psicológico do aluno (Emocional e Social). Muitos alunos envolvem-se no jogo aceitando as contrariedades, as tensões inerentes aos duelos pela posse de bola com maior ou menor

contacto físico, de forma natural. Porém, muitos alunos retraem-se porque o impacto emocional da luta tensa (confronto) pela disputa da bola, do espaço e da posição, exige uma postura mental que não faz parte da constituição interna desse aluno. No campo do desporto fala-se na *sofrológia* para ajudar certos atletas a lidar com a tensão da alta competição, mas não se fala da abordagem *sofrológica* para lidar com um contexto competitivo na sala de aula e as exigências do atual sistema educativo. Pode-se argumentar que a competição não é o objetivo da EF. Pergunto então: é ou não é? Se escolhemos jogos (matérias nucleares) onde a oposição se apresenta de forma privilegiada, então é porque a competição é a base da EF quando esta vincula totalmente os seus objetivos e conteúdos a este referencial axiológico.



Obviamente que eu defendo o desenvolvimento das competências emocionais, com um intuito diferente da preparação de uma mentalidade combativa e competitiva (oposição), mas com o objetivo de aumentar a auto-estima, a confiança nas suas capacidades e para uma aprendizagem da regulação emocional e social saudável. Para muitos alunos a tensão inerente à disputa de um jogo desportivo de oposição e invasão territorial é entendido como uma **hostilidade** (*O que é verdade porque ninguém é amigo invadindo o meu espaço contra a minha vontade, sobrepondo a sua vontade, procurando superiorizar-se*). Logo a sua prestação fica comprometida por falta de identificação com esta forma de estar e sociabilizar. Eu pergunto, será que competir é um modelo natural e funcional de relação social? Não será a noção de competição uma importação do modelo Darwinista da sobrevivência do mais apto, do mais forte? Porque motivo queremos preparar os alunos para uma sociedade entendida como uma “luta pela sobrevivência?!...”. Fará algum sentido continuar a investir em modelos de formação escolares (pedagógicos) baseados na oposição quando as competências do século XXI apontam para a colaboração, para as sinergias e sobretudo para as dinergias (conjugação dos opostos – unidade na diversidade, Paulo Freire). Por outro lado, será que queremos que a sociedade do Século XXI assente na competição como forma de sucesso pessoal e do grupo? Será que queremos uma sociedade que sobrevaloriza a performance, o

desempenho exterior em vez da relação com o ser, a consciência e transcendência (Manuel Sérgio)? Será que queremos uma sociedade que desempodera as pessoas ao afirmar que o valor do aluno depende da avaliação por uma figura de autoridade (relações de poder do professor)?

Todas estas questões põem em causa a avaliação na EF e na Educação em geral, pelo menos na forma como é valorizada e praticada (Testes padronizados e uniformizados; observação e quantificação de padrões motores).

Obviamente que chegamos a este ponto da nossa reflexão quando se procurou compreender que a avaliação, para ser objetiva e válida, exige da parte do professor procedimentos mais elaborados e objetivos, absorvendo muito tempo e recursos que devem ser investidos, sobretudo na formação do caráter dos alunos.

Quantos professores de EF utilizam os Nomogramas como instrumento de avaliação dos Jogos desportivos coletivos?

O **nomograma** de avaliação dos jogos desportivos coletivos recorre a índices numéricos que permitem situar os(s) aluno(s) em determinado nível de jogo, utilizando para o efeito, dois referenciais (índice de eficácia e volume de jogo), que permitem valorizar os aspetos quantitativo e qualitativo. Um grupo de alunos coloca-se em situação de jogo (de avaliação) e os restantes em situação de observação. Cada aluno é responsável pela observação e registo de um aluno específico. Este processo para além de permitir a observação simultânea de todos os alunos, é uma forma de cumprir os atuais objetivos da disciplina de EF. Os alunos, ao observarem os colegas, começam a compreender e a analisar melhor o que se passa numa situação de jogo, passam a identificar mais corretamente as diferentes ações e opções associadas ao êxito ou insucesso das mesmas.

Ex: Basquetebol - Critérios:

- BJ (Bola Jogada) – número total de bolas jogadas pelo jogador, independentemente da sua sorte.
- BA (Bola de ataque) – é um passe decisivo feito para um colega colocado numa posição ofensiva que origina um lançamento e concretização do cesto, ou a recuperação de uma bola lançada não concretizada.
- BC (Bola Conquistada) – todas as bolas que vêm do adversário e são recuperadas.
- BP (Bola Perdida) – Todas as bolas que se perdem no ataque, ou na defesa, ou num lançamento ao cesto não recuperado.

Grelha de observação:

Nome do aluno: _____; N.º. _____; Ano: _____; Turma: _____

Ação	B. Conquistada	B. Recebida	BJ	B. Perdida	BR	B. Ofensiva	Remate
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
n							
	$BJ = \sum_{BC} + \sum_{BR}$			BP		$BA = \sum_{BO} + \sum_{R}$	

Nota: o quadro deve ser utilizado para registar o número de bolas que correspondem aos parâmetros definidos na legenda
 As Bolas Jogadas resultam do somatório das bolas conquistadas e bolas recebidas: $BJ = BC + BR$
 As Bolas de Ataque resultam do somatório das bolas ofensivas e remates: $BA = BO + R$

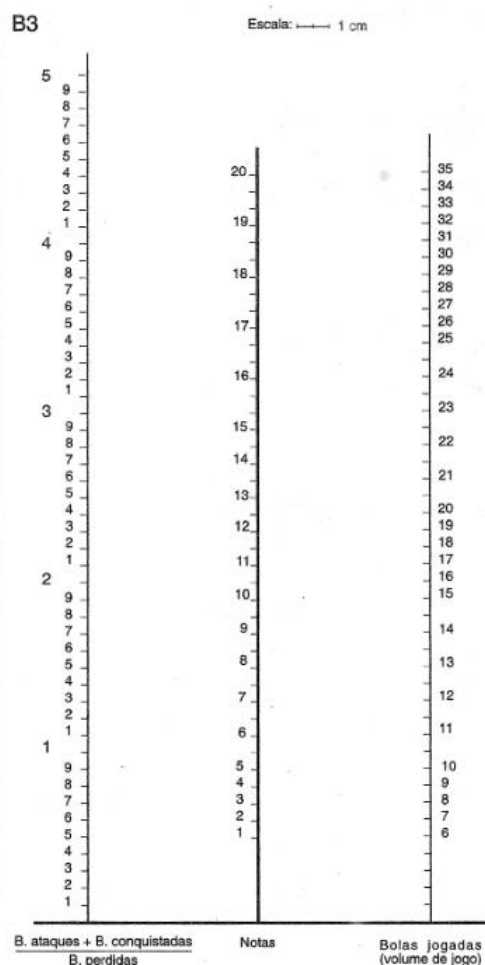
Legenda:

- BC – Bola Conquistada
- BR – Bola Recebida
- BJ – Bola Jogada
- BP – Bola Perdida
- BA – Bola de Ataque
- BO – Bola ofensiva
- R – Remate

O nomograma é um utensílio gráfico de avaliação que relaciona duas escalas relativas a uma grelha de referência. O nomograma constrói-se com a ajuda de 3 segmentos:

- a) Sobre o primeiro marca-se o índice calculado pela fórmula $BA + BC / BP$, ou seja, o Índice de Eficácia.
- b) Sobre o terceiro marca-se o volume de jogo (BJ) = performance
- c) Por último une-se os dois resultados através de uma linha reta, obtendo-se a nota correspondente ao nível de jogo do aluno.

Nomograma de Basquetebol



Avaliação promove o desinteresse e afastamento:

Inês de Jesus Pereira (2013), “A influência da Classificação de Educação Física na Média Final e sua associação com a percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário”, U. Lusófona: é imperativo que as crianças e jovens sejam encorajadas a adotar um estilo de vida ativo. Um contexto lógico à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo é a aula de Educação Física. No entanto, qualquer intervenção de promoção da saúde ligada à prática de EF, assume que os estudantes estão motivados para esse fim. A pesquisa contraria essa realidade. Embora grande parte dos alunos esteja motivado intrinsecamente para a EF, existem ainda alguns alunos que estão motivados extrinsecamente ou que apresentam total amotivação. Diversos estudos revelam que **questões ligadas à avaliação diminuem a criatividade e a aprendizagem de conceitos e colocam dificuldades na resolução de problemas, afetando desta forma a motivação intrínseca dos alunos**. Assim, mais do que aumentar a atividade física, importa perceber como

podemos otimizar a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física e de que forma é que essa motivação tem sido empiricamente e teoricamente associada a vários resultados importantes, tais como, a participação em atividades desportivas extra-curriculares e a participação opcional na disciplina. Uma vez, aquilo que o professor faz na sala de aula é o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso, e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem, cabe aos professores, perceber os “porquês” de os alunos se envolverem ou não nas atividades e, só depois, pensar no “como” agir de forma a orientar e estimular o aluno.

A Educação Física adotou a valorização do esforço pelo ascetismo através do desenvolvimento da aptidão física e da técnica desportiva recorrendo a exercícios pouco apelativos e codificados que roubam a dimensão lúdica, a alegria e a brincadeira livre para que se promova o desenvolvimento das capacidades condicionais e os alunos estejam na zona saudável ou dominem os gestos técnicos padronizados, prontos para serem avaliados. É exatamente este **modelo ascético**, onde são refreados os prazeres do jogo (focar a atenção na eficácia do desempenho), propondo-se a austeridade da repetição monótona nas progressões de aprendizagem entediadas e aborrecidas, hipotecando-se o jogo dinâmico e alegre, que é visto com desconfiança pelos alunos. O ascetismo preconiza que um estilo de vida austero, renunciando ao prazer, impondo restrições, purifica o corpo e traz no futuro grande liberdade na medida que desenvolve a capacidade de resistir a potenciais impulsos destrutivos. Ou seja, esta crença pressupõe que a “renúncia ao comportamento de risco” permite ao aluno adquirir um alto intelecto e uma disciplina que o leve a adotar comportamentos e estilos de vida saudáveis. Porém, os alunos obesos ou portadores de outra condicionante morfológica não conseguem um desempenho aproximado daqueles que possuem uma vantagem genética, morfológica ou adquirida através da experiência desportiva no clube e por isso sentir-se-ão sempre diminuídos e excluídos.

A EF recorre à classificação e feedback pedagógico como estratégia para motivar os alunos (teorias e fatores da motivação condicionais), mas que não funcionam ou até são prejudiciais, sendo esta uma das descobertas mais sólidas das ciências sociais e também uma das mais ignoradas (Dan Pink, “Drive: the surprising truth about what motivates us”). A abordagem mecanicista da recompensa (cenoura - classificações) e da punição (pau – repreensões, participações disciplinares), além de não funcionarem, até prejudicam. Ou seja, os incentivos (classificações, certificados, reconhecimento, rankings), são concebidos para aguçar o pensamento e acelerar a criatividade (recompensas – cenouras), ou conduzir o aluno a investir na aula de EF. Quando se manipulam os incentivos (classificação) para que as pessoas façam a coisa certa (empenho na aula; esforço físico), criam-se alunos que são viciadas nos incentivos.

A formação do indivíduo no modelo desportivo competitivo faz sobressair um ego-envolvimento que apresenta as seguintes características:

- a) O sucesso está associado a um sentimento de domínio de habilidades superiores e a uma sensação de competência;
- b) Mostra preocupação em derrotar os adversários;
- c) Manifesta maior competitividade e **individualismo**;
- d) Utiliza o jogo para aumentar a popularidade / status social e sua auto-estima;
- e) Volta a sua atenção sobretudo para o rendimento e performance;
- f) Valoriza a vitória e, se possível, com o menor esforço;
- g) É capaz de utilizar meios ilícitos para vencer (violação das regras, etc...);
- h) Importa-se com a opinião de terceiros sobre o seu desempenho;

- i) É menos persistente, desistindo de certas atividades;
- j) Face a um desempenho negativo ou insucesso, reage através da atribuição causal a terceiros, ou seja, justifica-se argumentativamente com fatores externos (arbitragem, azar, pressão dos colegas, equipas desequilibradas, falhas dos colegas, etc...);
- k) O sujeito procura as atividades de menor grau de dificuldade para obter sucesso mais facilmente;
- l) Mostra maior nível de ansiedade e tensão frente às competições;
- m) Utiliza medidas padronizadas para obter sucesso;
- n) Utiliza a comparação com outros colegas no que tange ao rendimento;
- o) Justifica e desculpa-se perante o fracasso ou insucesso, despertando sentimentos negativos e opta por tarefas mais fáceis, com menos riscos, implicando níveis mais baixos de desempenho, ou evita o envolvimento na atividade.

O que é alarmante nisto é que os psicólogos sabem isto há 30 anos. Os psicólogos conhecem as consequências negativas de incentivar tudo há 30 anos. Se recompensarmos as crianças por realizarem exercício físicos ou jogarem, elas deixam de se preocupar com o que fazem (prazer, satisfação, oportunidade) e preocupar-se-ão apenas com quanto fazem (resultado do que fazem, performance, nota). Transmite-se um valor, o exercício físico na aula de EF só tem valor quando há cenoura e quando não há, não tem valor!...

Tim Gibbons (2007), “Listening to Our Children: Why They Participate in Sports” menciona o estudo de Vern D. Seefeldt e Martha E. Ewing na Universidade do estado de Michigan no qual questionaram 26.000 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos sobre as razões e/ou motivos que os levaram a participar no desporto e porque desistiram e sobre o que sentiam relativamente à vitória. O estudo revelou que o divertimento é a razão fulcral que justifica a adesão das crianças ao desporto e a falta de divertimento é uma razão principal por detrás da sua desistência.

Se perguntarmos a uma criança com idade compreendida entre os 6 e os 18 anos de idade o motivo pelo qual praticam desporto, elas irão dizer que é para “se **divertirem, melhorar as suas habilidades e estar com os amigos**”. Ganhar nem sequer está nas 7 razões mais votadas. Ganhar é um conceito enfatizado pelos pais e pelos treinadores. Os investigadores do desporto têm feito esta pergunta nas últimas duas décadas e as crianças respondem basicamente da mesma maneira.

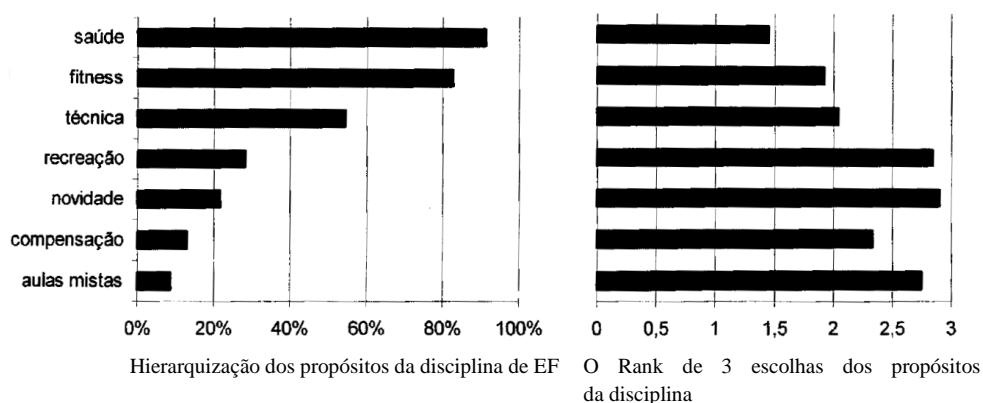
Quadro : Motivos para a participação no desporto

Rapazes	Raparigas
1. Para se divertir	1. Para se divertir
2. Melhorar as habilidades	2. Para ficar em forma
3. Para a excitação da competição	3. Para fazer exercício
4. Para fazer algo que domina bem	4. Para melhorar as técnicas
5. Para ficar em forma	5. Para fazer algo que que domina bem
6. Pelo desafio da competição	6. Para fazer parte de uma equipa
7. Para fazer parte de uma equipa	7. Pela excitação da competição
8. Para ganhar	8. Para aprender novas técnicas
9. Para evoluir para um nível superior de competição	9. Pelo espírito de equipa
10. Para se exercitar	10. Pelo desafio da competição
11. Para aprender novas técnicas	11. Para evoluir para um nível superior de competição
12. Pelo espírito de equipa	12. Para ganhar

Tim Gibbons (2007); “Listening to Our Children; Why They Participate in Sports” | Martha Ewing and Vern Seefeldt (1990), Michigan State University, American Youth and Sport Participation, Athletic Footwear Association.

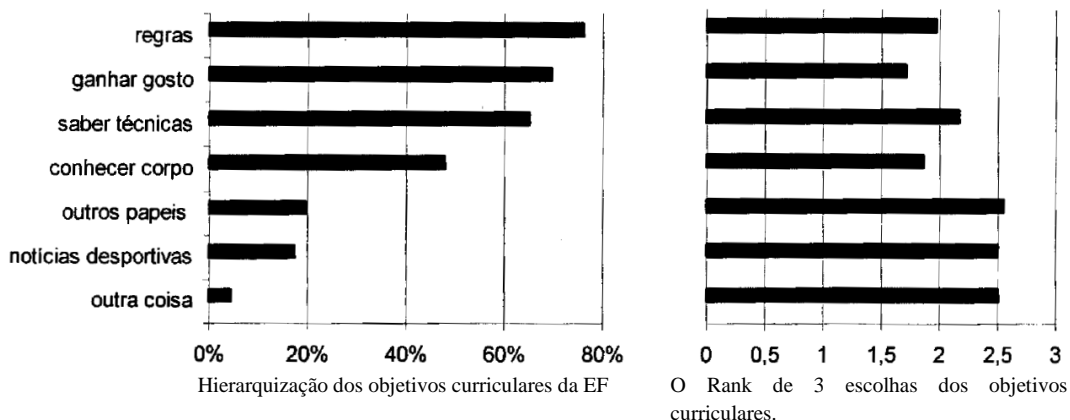
Os rapazes e as raparigas partilham 4 dos os 5 primeiros grandes motivos:

1. Para se divertirem
2. Melhorar as técnicas
3. Ficar em forma física
4. Para fazerem algo que dominam ou fazem bem.



FONTE: Fátima Cristina Matos dos Santos (2001); “Da Importância dos Conteúdos na Atitude dos Alunos Face à Aula de Educação Física”; UP-FCDEF

NOTA: os alunos reconhecem que o principal objetivo da Educação Física é a promoção de Estilos de Vida Saudáveis e o desenvolvimento da aptidão física e de competências técnicas desportivas (Habilidades Motoras Compostas Complexas Desportivas) | Na minha opinião, baseada na experiência prática, os alunos apreciam muito os aspetos da **recreação** (divertimento, alegria) e **novidade** (inovação, diversidade, divergência e alternativa – tarefas heurísticas). Ou seja, é importante promover a saúde mas através de atividades envolventes e motivadoras.

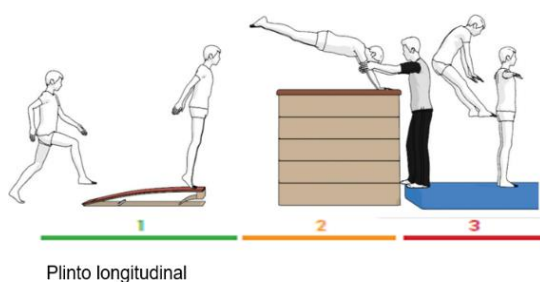


FONTE: Fátima Cristina Matos dos Santos (2001); “Da Importância dos Conteúdos na Atitude dos Alunos Face à Aula de Educação Física”; UP-FCDEF

NOTA: nesta figura identificamos os objetivos a conhecer e aplicar as regras dos desportos, ganhar gosto pela prática desportiva e o saber fortemente enraizados pelos alunos, no entanto ganhar gosto pela prática é considerado como o objetivo prioritariamente cotado pelos alunos relativamente aos outros.

Fátima Cristina Matos dos Santos na sua dissertação intitulada “da importância dos Conteúdos na Atitude dos Alunos Face à Aula de Educação Física” salienta a opinião expressa por vários investigadores relativamente à promoção de atitudes positivas face à atividade física e à saúde como uma das finalidades da EF. O divertimento seria o objetivo afetivo a desenvolver nas aulas. As finalidades a atingir devem incluir o valor dos hábitos duradouros da atividade, através de estratégias que proporcionem divertimento ao aluno, no desenvolvimento da sua habilidade e lhe solicite uma participação ativa. Aulas com atividades divertidas podem ajudar a desenvolver os domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo proporcionando mais competência e satisfação. A EF devia ter como finalidade principal contribuir para a saúde pública da população e, nesse sentido promover e desenvolver atitudes positivas, quer nos programas de EF, quer nas atividades físicas dos tempos livres. O interesse dos investigadores pelo tema da atitude dos alunos face à EF é devido, em parte, à influência que esta **atitude** exercerá nas futuras participações dos alunos nas atividades físicas. Tanto o stress provocado pela situação de avaliação como a sensação de incompetências que muitas crianças sentem quando confrontadas com a rigidez da abordagem da ginástica ou de alguns desportos, promove sobretudo o afastamento de muitos jovens e a perda do gosto. Acabam por se envolver na aula sobretudo pela classificação em vez do gosto pela prática do desporto. Outros autores, porém, não vinculam as finalidades da EF subordinadamente ao tema da saúde. Estes autores referem que a grande preocupação da pedagogia e da teoria do currículo deveria ser: a de conceptualizar os processos pelos quais os professores podem ajudar os alunos a descobrir, interpretar e interiorizar os significados do conteúdo da EF, aceitando que o PLURALISMO é um princípio fundamental no desenvolvimento de um currículo significativo para os alunos (Chen 1998, citado por Fátima dos Santos em 2001).

Será a avaliação justa:



Salto de eixo – Plinto longitudinal.

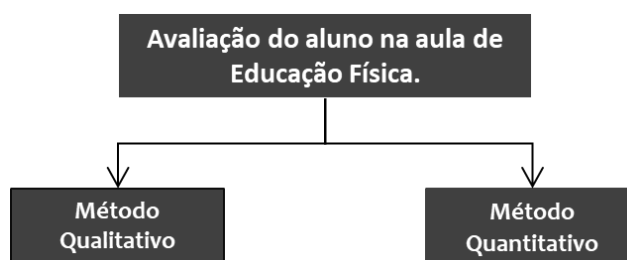
- 1.º corrida preparatória em velocidade crescente e chamada no reuther forte, rápida e com os dois pés em simultâneo.
- 2.º Apoio e repulsão dos membros superiores no momento do contacto das mãos com o plinto, afastando os membros inferiores (mãos colocadas o mais à frente possível). | Manutenção dos membros superiores e inferiores em extensão durante todo o salto.

- 3.º Recepção com uma ligeira flexão dos membros inferiores no momento de contacto dos pés com o solo.

Vamos analisar sucintamente o Salto de Eixo. Cada aluno possui dimensões diferentes e também diferentes domínios das capacidades coordenativas e condicionais que os diferenciam na sua capacidade de realização do gesto técnico. Segundo Luísa C. Fernandes (2008) das emoções que mais destabilizam os alunos é serem avaliados, que corresponde a uma emoção de medo do fracasso, medo de errar e que com o erro não prestam e que não valem nada.

A variabilidade antropométrica, o nível inicial de conhecimento dos alunos, o diferente desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas condicionam a qualidade das aprendizagens e o nível de prestação. Quando um grupo de alunos é sujeito a um exercício, cujas componentes críticas são iguais para todos, a altura do plinto é a mesma (4 caixas), a distância do trampolim ao plinto é igual (com algumas variações), todos apresentam diferentes estaturas e pesos diferentes, diferentes índices de força inferior, média (cintura abdominal e/ou core), superior, qual é a possibilidade de todos conseguirem uma performance elevada? Qual é o nível de equidade ou justiça de uma avaliação de ginástica que segue o mesmo padrão para todos os alunos?

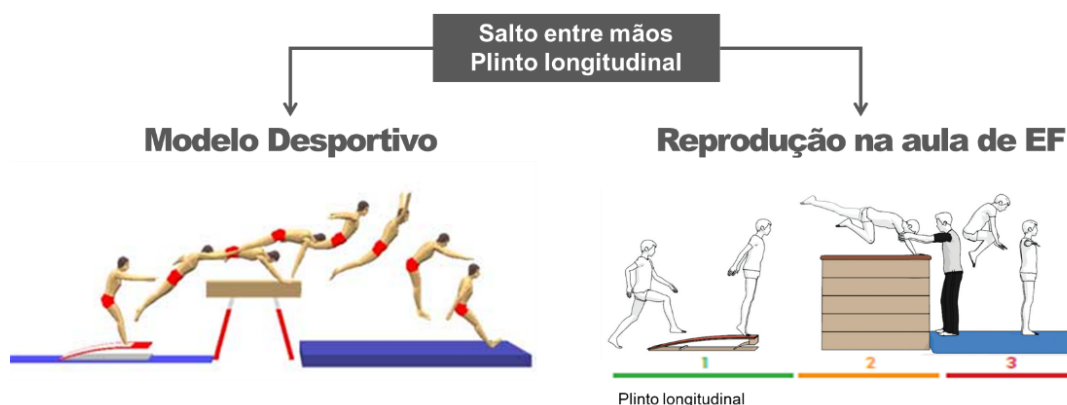
Uma avaliação feita aos alunos numa aula de Educação Física peca pela falta de rigor e objetividade mesmo que o professor procure ser rigoroso. A complexidade do processo de avaliação é substituída por uma recolha superficial de informação que se apoia na experiência do professor. Mesmo que o professor procure criar condições para efetuar uma análise, a quantidade de variáveis é muito elevada para que se consiga, no tempo disponível e com os recursos disponíveis, fazê-lo com rigor.



Análise Qualitativa	Análise Quantitativa
<p>O <u>método qualitativo</u> é usado por professores de EF para avaliar os seus alunos e na sua forma mais simples consiste numa avaliação da execução baseada numa simples observação visual do resultado. Na sua forma mais completa o método consiste numa avaliação sistemática não somente do resultado, mas também de todos os vários fatores que contribuíram para o resultado. Este método é subjetivo.</p>	<p>O <u>método quantitativo</u> é muito utilizado por investigadores, ocasionalmente por técnicos e raramente usado por professores de Educação Física. Este método baseia-se nos dados obtidos através de observações documentadas e é bastante objetivo.</p>

Para que um Professor de Educação Física possa efetuar uma **análise qualitativa** da prestação dos seus alunos, durante e no final de uma unidade didática, e esteja de posse de dados que lhe permitam atribuir uma classificação sobre a sua prestação, **tem de dominar um conhecimento prévio do desporto ou atividade em foco e, em particular, da habilidade motora básica ou composta e complexa a ser analisada**. No mínimo deve saber qual o objetivo do

executante e quais as restrições impostas pelas regras que limitam o jogo ou as componentes críticas de execução que caracterizam uma execução correta. Os conhecimentos que os Professores de Educação Física possuem sobre as habilidades motoras resultam das suas experiências práticas na ou nas modalidades que observam e da experiência de técnicos e atletas e investigadores em biomecânica e respetivas análises experimentais em laboratório ou em situações de competição baseadas em conhecimentos de anatomia, matemática e biomecânica. O Professor de Educação Física que está envolvido no ensino de habilidades motoras, depara-se com a tarefa de observar uma execução do aluno para lhe oferecer sugestões, para que este melhore, ou para quantificar o seu comportamento motor no final de um bloco de aulas, onde se verificou uma evolução do aluno, tendo-se aproximado do modelo correto de execução.

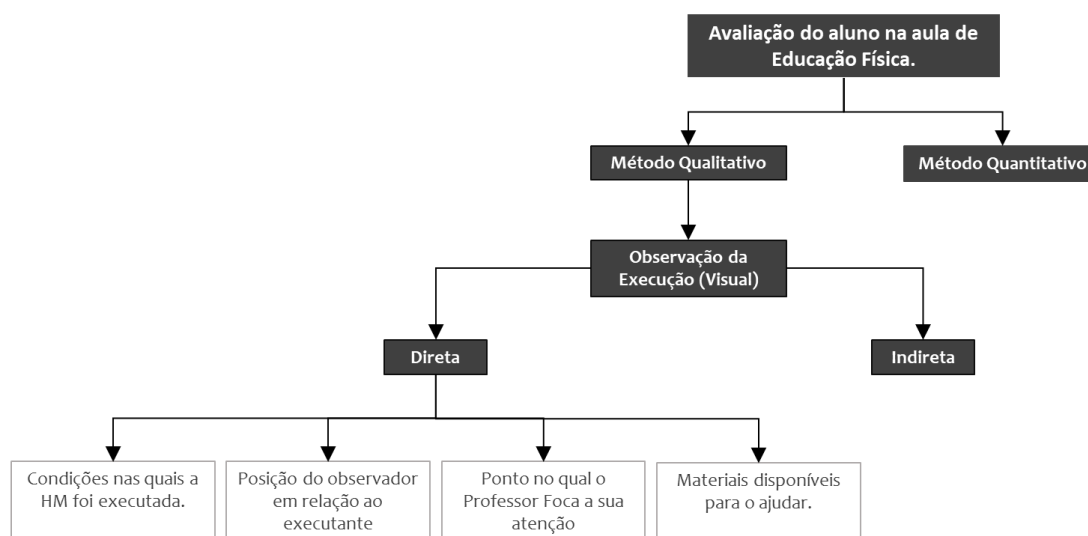


CATEGORIA	RESULTADO	FUNDAMENTO
Medidas Objetivas	Distância	Lançamento do dardo (vórtex) Salto em comprimento Lançamento do peso
	Altura	Salto em altura Salto com vara
	Pontos obtidos	Arco e Flecha Pontapé de ressalto e golo (Râguebi) Remate e golo (futebol) Lançamento convertido (Basquetebol)
	Tempo	Corrida (fundo, meio fundo, velocidade) Natação
	Peso	Levantamento de peso
	Pontos Ganhos	Salto sobre o cavalo de ginástica
Medidas subjetivas	Vantagem	Exercícios de dificuldade (ginástica) Exercícios isolados (dança) Passe (basquetebol) Passe (futsal) Passe (andebol)

O sucesso na utilização de qualquer sistema de análise qualitativa depende largamente da precisão com que os movimentos envolvidos serão percebidos (ou discernidos). Se o professor que conduz a análise/avaliação for capaz de perceber exatamente o que o

executante está a fazer, consegue tirar boas conclusões e efetuar uma boa análise. Como tal, para que o professor seja proficiente na observação e análise de uma habilidade motora, precisa de conhecer bem os movimentos e as componentes críticas. Este processo de observação da execução de uma habilidade motora é normalmente considerado visual. O professor simplesmente olha o aluno a executar e regista informações sobre a mesma. Como *as habilidades motoras são quase sempre complexas, as análises qualitativas de habilidades motoras também são similarmente complexas*. Como tal, não faz sentido reduzir as hipóteses de se tirarem boas conclusões se apenas se utilizar parte da informação disponível. Uma boa análise qualitativa deve utilizar toda a informação, auditiva, visual, tátil e cinestésica (James Hay e J. Reid, 1982, *as bases anatómicas e mecânicas do movimento humano*).

Normalmente o professor utiliza a observação visual na análise das habilidades motoras e esta pode ser direta ou indireta. A observação visual direta dos movimentos envolvidos assim que são executados (ou se foram memorizados e recordados mais tarde), e a observação visual indireta dos movimentos usando-se marcas ou “pistas” que permanecem após a habilidade ter sido executada. A precisão com a qual alguém pode perceber a execução de uma habilidade motora usando a observação visual direta depende de um certo número de fatores. Estes incluem as condições nas quais as habilidades foram executadas, a posição do observador em relação ao executante, o ponto no qual o observador foca a atenção e os materiais disponíveis para o ajudar.



Como as habilidades motoras são quase sempre complexas, as análises qualitativas de habilidades motoras também são similarmente complexas.

- 1) **Condição:** a condição na qual uma habilidade motora é executada é um dos fatores mais importantes da determinação da precisão na qual os movimentos envolvidos podem ser percebidos. Se a habilidade for executada durante uma aula, as atividades de outros executantes podem intervir na distração da atenção do observador. Isto acontece especialmente quando o observador é o próprio

professor, e não um outro elemento que não o responsável pela aula. O observador pode também distrair-se se a habilidade for executada numa situação na qual a sua visão seja intermitentemente obstruída, isto costuma ocorrer quando se observam habilidades motoras que estão a ser executadas num jogo ou numa situação competitiva. Muitas vezes a observação faz-se num pavilhão Desportivo onde duas ou mais turmas partilham o espaço sem cortinas separadoras. Além do ruído, os fatores de distração pela grande quantidade de estímulos visuais perturbam a concentração dos alunos e do professor. Muitos professores têm apenas um controlo limitado sobre as situações nas quais têm de proceder às observações. São, portanto, obrigados a exercitar esta quantidade limitada de controle para melhorar a vantagem e fazer o melhor que puderem sob as circunstâncias impostas pela situação. Contudo, a aula de EF normalmente não se desenvolve nas melhores condições que propicie a aquisição de proficiência na observação dos movimentos humanos. Enquanto alguém pode eventualmente trabalhar em situações que não são as ideais, o processo de desenvolvimento da proficiência em observação será mais bem conseguido numa situação que ficará o mais próximo possível do ideal. A situação ideal será aquela que simule uma condição que se aproxime o máximo possível da execução real da habilidade, não aparecendo atividades externas que possam distrair a atenção do observador e/ou do executante e que não coloquem restrições nas posições que deveriam ser usadas pelo observador.

- 2) **Posição:** a precisão com a qual os movimentos podem ser percebidos depende também da extensão que o observador tem para escolher livremente as suas posições para a observação. Se for livre para isto, a melhor posição possível aumentará as hipóteses para se conseguir ter uma perceção precisa da execução. Se, contudo, o observador for incapaz de usar os melhores pontos – devido a limitações do espaço físico conseguido para o desenvolvimento da execução, as hipóteses para conseguir obter uma perceção precisa fica reduzida. A posição ideal para a análise de uma habilidade motora varia não somente de habilidade para habilidade, mas também de acordo com as características da habilidade que está a ser observada. Existem, contudo, regras gerais que devem ser seguidas na escolha da posição da qual se observa uma execução. Na maioria dos casos, o melhor ponto de observação é aquele que está em ângulo reto à direção geral dos movimentos do corpo do executante e oposto ao ponto de interesse. Então, se alguém deseja observar a execução de um elemento gímico durante a impulsão para um salto sobre o plinto, **o melhor ponto de observação seria uma linha que formasse um ângulo reto com a corrida de aproximação do aluno e diretamente oposta ao trampolim** (posição 1). De forma análoga, se o professor desejar observar o aluno durante a impulsão da mão ou na fase de receção ao solo, o melhor ponto de observação seria a posição oposta ao plinto e ao colchão no qual ocorreria o movimento (Posição 2 e 3 respetivamente). Quando o movimento de interesse se estende por um espaço considerável, o ponto ideal de observação seria um ponto médio desta distância. Então, no exemplo do salto de eixo no plinto longitudinal mencionado, o melhor ponto de observação de todo o salto seria o oposto ao

ponto médio da distância entre a impulsão no trampolim e a recepção ao solo (Posição 4).

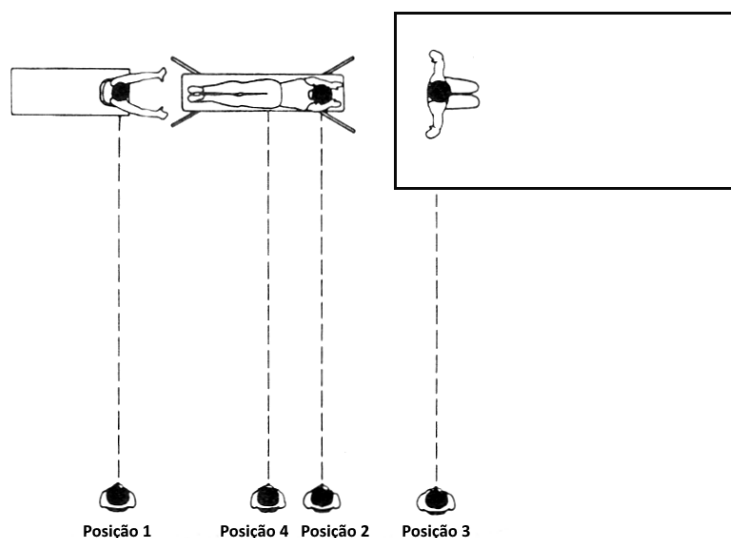


Imagem (James Hay e J. Reid, 1982, as bases anatômicas e mecânicas do movimento humano):
Posição ideal da qual se deve observar uma habilidade de acordo com a parte da execução que deverá ser observada.

A rapidez na qual o corpo do executante (aluno) se move sobre o campo de visão do observador influencia a habilidade de percepção exata dos movimentos que estão a ser executados. Esta rapidez depende da quantidade de movimentos que o mesmo executa e da distância entre o observador e o executante. Quando a velocidade de execução gestual e de deslocamento aumenta também se deve aumentar a distância do plano de ação que permita uma visão mais clara possível da execução. A velocidade cria distorções na percepção do observador. Para habilidades que envolvam movimentos lentos ou limitados como por exemplo o lançamento do peso ou um remate no futsal (exemplos do autor), a distância apropriada é de cerca de 10 a 15 metros. Para habilidades que envolvam movimentos rápidos e/ou habilidades com muitos movimentos, esta distância deve ser aumentada para 20-40 metros. Finalmente, é improvável que qualquer ponto de observação permita ao observador ver tudo o que deva ser visto. Por esta razão é essencial que o observador se mova de um ponto de observação para outro assim que a atenção for mudada para outro aspeto.

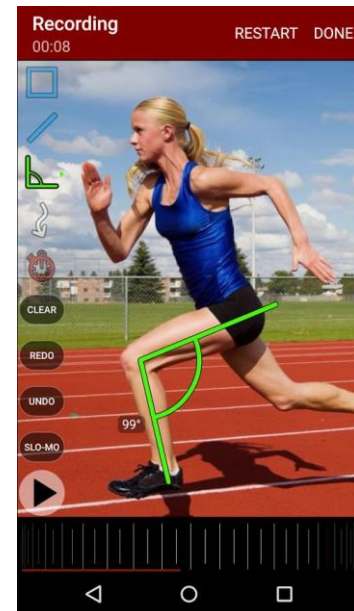
- 3) **Atenção:** o ponto /ou pontos) no qual o observador foca a sua atenção assumem uma relação forte e significativa com o que o professor está a observar. Se o professor efetua uma tentativa para conseguir uma impressão geral de toda a execução, o observador provavelmente não conseguirá uma impressão distinta relativamente a uma parte específica do corpo que se está a mover. Por outro lado, se a atenção for orientada para apenas uma parte, os movimentos das outras partes não serão observados com clareza. É importante que o professor decida exatamente o que irá observar antes de cada tentativa. Com isto em mente, é prudente dedicar as primeiras duas ou três tentativas para a obtenção de uma

impressão geral da execução, e as tentativas subsequentes para um exame sistemático dos movimentos separados que contribuem para o todo.

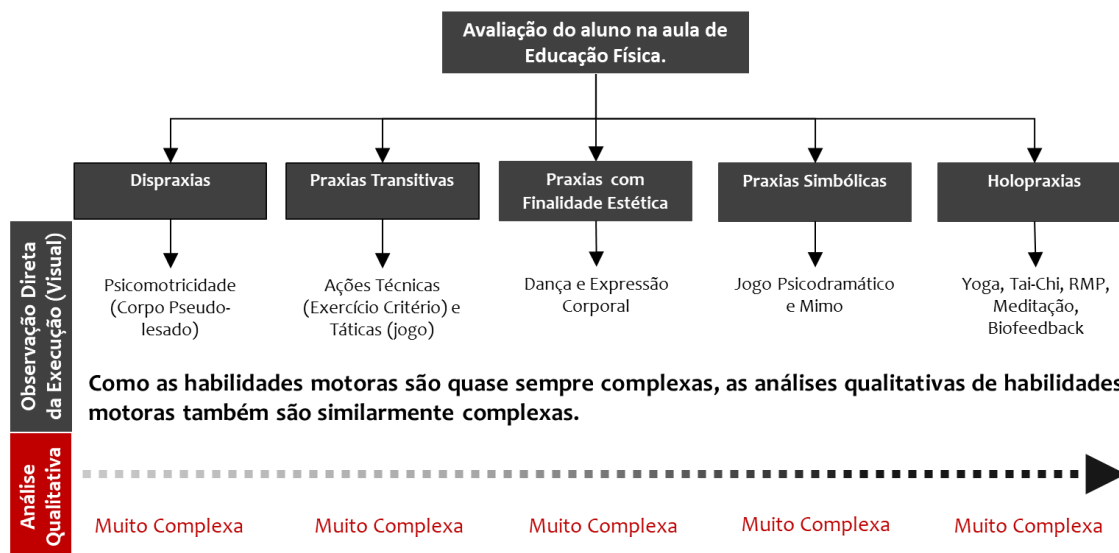
- 4) **Materiais:** existem poucas técnicas de observação e uma grande variedade de meios que o observador poderá utilizar para melhorar a precisão com a qual a execução é percebida. Em alguns casos, a atenção do observador é distraída para movimentos de partes do corpo que não interessam a ele. Uma técnica usada ocasionalmente para resolver este problema é a utilização de um cartão (ou da própria mão), para tapar a visão do observador desses movimentos não desejados. Assim, um juiz de marcha atlética que tenta observar somente os pés do atleta a fim de fiscalizar se o mesmo está sempre em contacto com o solo às vezes recorre a um cartão para tirar a visão da parte de cima do corpo do marchador.
- Podemos afirmar que o objetivo da avaliação em Educação Física não exige um nível de rigor tão elevado uma vez que apenas visa uma introdução do aluno à experimentação da atividade física ou jogo. Se assim é, então porque se define claramente as componentes críticas e critérios de êxito das várias disciplinas técnicas e subdivide a prestação, em termos de avaliação, em introdutório, elementar/intermédio e avançado. E por outro lado, se a disciplina de Educação Física no ensino secundário, pretende conquistar a sua paridade relativamente às restantes disciplinas, terá de adotar este rigor e validade no processo de avaliação. As próprias avaliações terão de garantir muitas, senão quase todas as condições de rigor, formalismo e uniformidade equivalente às restantes disciplinas cujos momentos de avaliação exigem total silêncio, locais isolados de outras turmas e protocolos (testes) de avaliação aferidos e validados para todas as turmas como num teste sumativo de matemática ou português. Obviamente que discordo totalmente e por isso também discordo que a avaliação de EF deva contar para a média. Este pressuposto exige que a Educação Física hipoteque a sua exclusividade e diferenciação relativamente às restantes disciplinas, o seu caráter descontraído, desinibido e interativo que possui. A alegria dos alunos perder-se-á cada vez mais com a necessidade de formalizar e exigir ainda mais rigor, uniformização e prestação de contas. Quantos professores avaliam seguindo todos estes pressupostos de rigor? Se a análise qualitativa prevalece então a avaliação deve também ela ser qualitativa e em função dos objetivos individuais de cada aluno e de parâmetros personalizados.



Muitas habilidades contêm movimentos que são complexos e que ocorrem com uma rapidez tão grande que se torna difícil percebê-los precisamente até mesmo para um professor/observador altamente treinado. É muito difícil, por exemplo, a observação da posição de um saltador no instante da chegada ao solo, ou a observação do braço do aluno no momento do remate de badminton. Existe, contudo, uma técnica simples e eficiente que pode ser usada para se conseguir uma impressão precisa da posição do executante num dado momento e que consiste na observação bem próxima da sequência de movimentos que compõem a execução e, rapidamente fechar os olhos no momento de interesse. Quando isto é feito, a última imagem é retida e permanece inalterada por algum tempo e pode ser prontamente examinada, para se obter a informação exigida. Atualmente existem aplicações como o *Coach's Eye Sports Video Analysis App*®, que nos permite gravar a execução do movimento do aluno, em tempo real, e de seguida, analisar o movimento em *slow motion*, permitindo que o professor use uma paleta gráfica elementar para sobrepôr linhas ou outros grafismos sobre a imagem do executante assinalando as faltas ou incorreções.



Como foi anteriormente referido, “como as habilidades motoras são quase sempre complexas, as análises qualitativas das HM também são similarmemente complexas”. Quando optamos por desvincular os objetivos e conteúdos da EF relativamente ao desporto, entramos em áreas da expressão motora cujas manifestações dificultam cada vez mais a tarefa do observador na medida em que traduzem formas de manifestação da interioridade dos alunos, a singularidade do seu sentir e a expressão pessoal e para os quais não existem padrões ou modelos de referência. Falo por exemplo do caso da **dança criativa** uma forma de abordar a dança que permite ao aluno explorar o movimento em função da sua forma muito pessoal de sentir a música e o ritmo. O mesmo podemos dizer da **expressão corporal** e da **eutonia**. Estas formas de expressão motora enfatizam os mecanismos perceptivos da conduta motora em vez da rigidez de um movimento desportivo codificado. Ou seja, a complexidade aumenta e a capacidade de traduzir um movimento ou decompô-lo em aspetos mais simples que permitam uma avaliação da qualidade do mesmo tornam este processo mais difícil. Se a recolha de informação para avaliar um aluno, depende fundamentalmente de uma **análise qualitativa** não faz sentido, dada a complexidade da tarefa e às idiosincrasias dos vários observadores, querer quantificar, traduzindo a prestação do aluno numa classificação de 0 a 20 (ensino secundário) ou de 1 a 5 (3º ciclos).

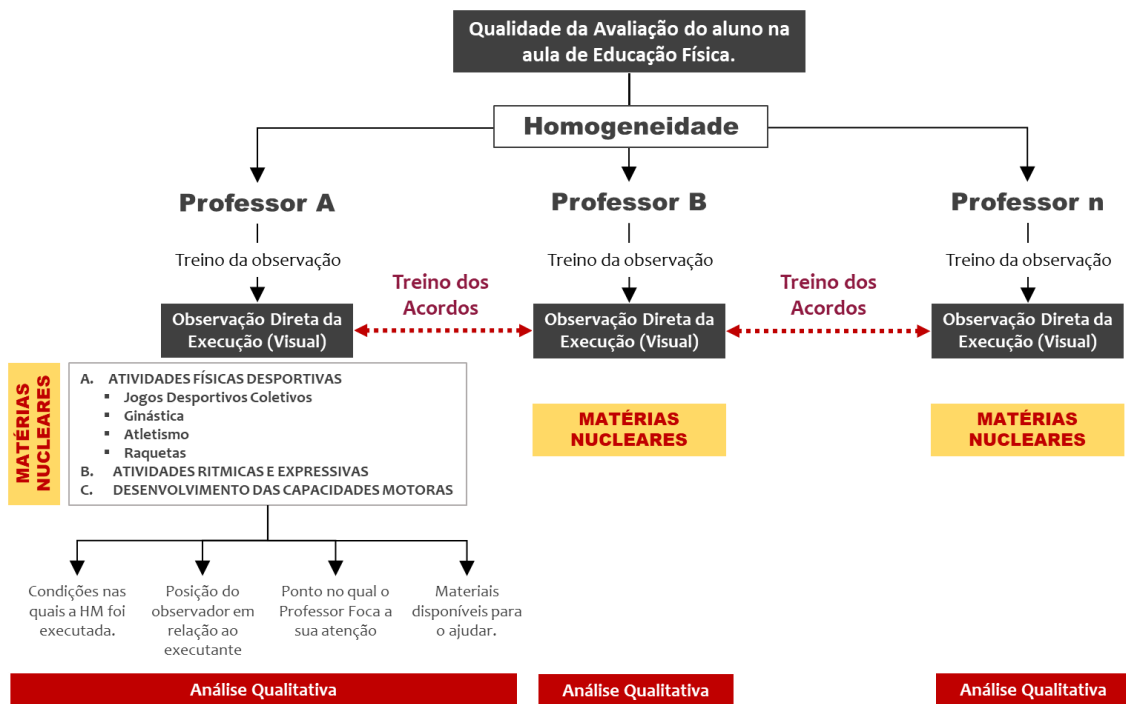


Identificação das Falhas:

No sistema de **análise qualitativa**, o professor procura discriminar as partes da execução que são efetuadas corretamente e as que não o são. No mínimo é usado um processo, o sequencial:

- 1) **Método sequencial:** a execução total é considerada como sendo feita em séries de partes consecutivas. No caso deste elemento técnico da ginástica, consideram-se 3 partes ou fases, cada uma possui componentes críticas específicas de execução.
 - a. Corrida preparatória.
 - b. Apoio e repulsão.
 - c. Recepção no solo.
- 2) **Método mecânico:** o professor, enquanto observador examina a execução sistematicamente com o intuito de tentar melhorar as contribuições dos vários fatores incluídos no modelo (execução técnica considerada, exemplar):
 - a. O modelo de execução deve ser consultado e conhecido previamente.
 - b. Consideram-se os fatores de execução em termos da sua sequência lógica.

Se o professor utilizar a observação para identificar as falhas na execução técnica, ordena-as de acordo com a sua importância para depois dar um feedback ao aluno em causa, a eficiência da comunicação dependerá bastante do conhecimento das características físicas e psicológicas do aluno por parte do professor bem como a sua motivação. Se o aluno estiver pouco motivado, nenhuma tentativa de modificação dos movimentos executados surtirá qualquer efeito. Por outro lado, é comum em alunos que treinam nos clubes, banalizarem os feedbacks do professor por acharem que já atingiram uma mestria superior aos colegas e que não precisam de indicações do professor. A qualidade da avaliação nem sempre se traduz numa qualidade da aprendizagem do aluno o qual não está disponível para evoluir, mas este é outro aspeto ou dimensão da avaliação, para que serve, para ordenar os alunos segundo um ranking ou para facilitar o interesse e a evolução dos alunos, ou ambas?

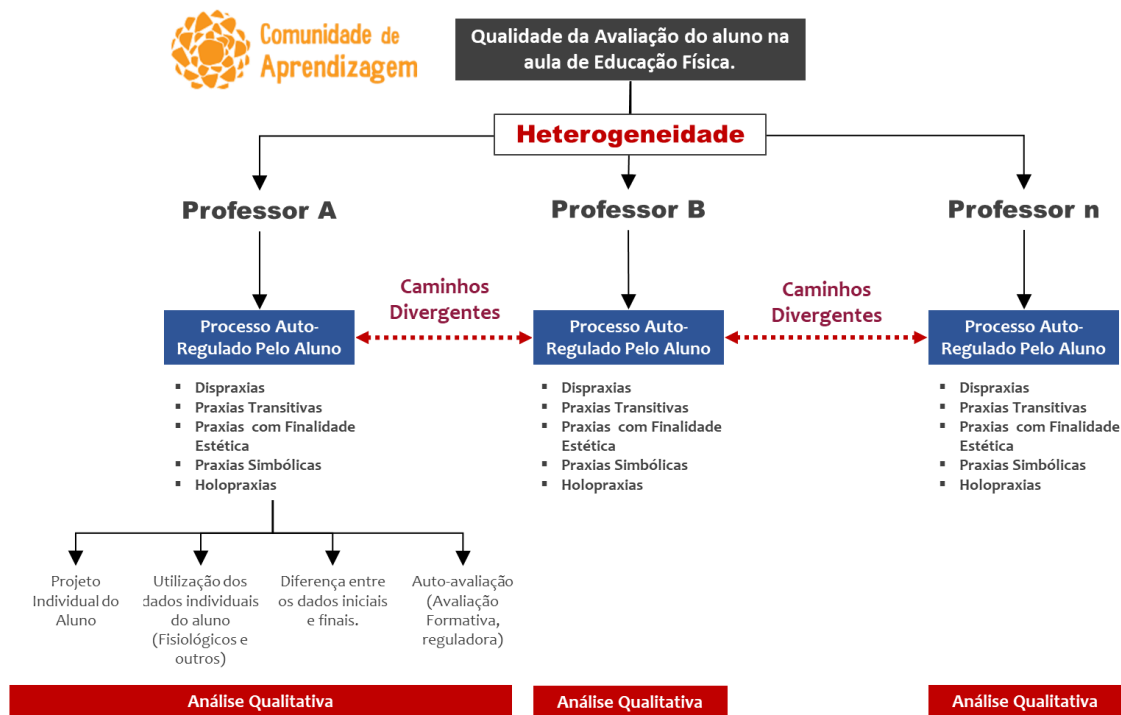


Como as habilidades motoras são quase sempre complexas, as análises qualitativas de habilidades motoras também são similarmemente complexas.

Como afirma Philip G. Zimbardo (1972), “A Timidez”, “a importância atribuída à necessidade de provar aquilo que se vale, ao êxito material, à condição social, à realização mensurável é uma coisa que as crianças sentem com extrema acuidade. **Para serem amadas, aceites e apreciadas têm de fazer aquilo que se espera delas (Chamado: Amor Condicional que atrofia e é diferente do verdadeiro amor, o incondicional que liberta)**. O reconhecimento do valor individual depende daquilo que se produz – não daquilo que se é. Quando as relações que estabelecemos são puramente utilitárias, é muito natural que nos preocupemos por aquilo que temos para oferecer não ser suficientemente bom ou por podermos ser rejeitados caso deixemos de ser necessários aos outros”. J. G. Peristiany (1965), “Honra e vergonha – valores das sociedades mediterrânicas”, aborda a noção de **honra e vergonha**. “A noção de honra é algo mais do que uma forma de mostrar aprovação ou reprovação. Possui uma estrutura geral que se revela nas instituições e juízos de valor tradicionais de cada cultura. (...) **Honra** é o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos, mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação de quanto vale, da sua pretensão a orgulho, mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência, do seu direito a orgulho. (...) O direito ao orgulho é o direito à posição social e a posição social estabelece-se pelo reconhecimento de uma certa identidade social. (...) O pretendente à honra tem de fazer com que os outros aceitem a avaliação que faz de si próprio, tem que conseguir reputação pois, caso contrário, a pretensão passa a ser simples vaidade, objeto de ridículo ou desprezo.

O professor personifica o papel de **moralista** (doutrinador), e assume o direito e legitimidade institucional de arbitrar as pretensões à honra dos alunos, de acordo com os **seus próprios valores**, os quais seguem determinadas diretrizes e valores institucionais (Estatuto do aluno e ética escolar) e os critérios de avaliação. Esta ação traduz-se no processo de **avaliação** que ao ser colocado no professor funciona como uma ferramenta de poder.

Não será a noção de honra e vergonha um preconceito que contamina as relações interpessoais entre professor-aluno e entre alunos? Quando os alunos se sentem **desempoderados** relativamente às suas escolhas, desejos, vontades, ideias e motivações e sobretudo quanto ao seu valor, reféns de uma **prestação de contas** (avaliação), porque vivem no mundo dos adultos, obviamente que se desencadeiam neles sentimentos de resistência, de desafio ou rebeldia, não porque sejam maus, mas porque não são respeitados como indivíduos autônomos e com vontade própria.



4.9.2 – B – APTIDÃO FÍSICA: FITescola

TESTES DE APTIDÃO FÍSICA:

APTIDÃO AERÓBIA

- VAIVÉM
- MILHA
- ÍNDICE DE MASSA CORPORAL
- MASSA GORDA
- PERÍMETRO DA CINTURA

APTIDÃO MUSCULAR

- ABDOMINAIS
- FLEXÕES DE BRAÇOS
- IMPULSÃO HORIZONTAL
- IMPULSÃO VERTICAL
- FLEXIBILIDADE DOS MEMBROS SUPERIORES

DESCRITIVO

- FLEXIBILIDADE DOS MEMBROS INFERIORES
- VIDEO
- AUDIO
- DOCUMENTOS
- VALORES DE REFERÊNCIA

1. **Composição Corporal: IMC**

2. **Flexibilidade:**

- a. Flexibilidade dos membros inferiores (Senta e Alcança).
- b. Flexibilidade dos ombros.

3. **Força:**

- a. Superior: extensões de braços.
- b. Média: abdominais.
- c. Inferior:
 - i. Salto de impulsão horizontal.

4. **Resistência:**

- a. Vai-Vem.

Componentes da ApF (Aptidão Física) encaradas numa perspetiva de saúde (Bouchard e col. 1994; Skinner e col. 1994):

COMPONENTE	FATORES
Morfológica	Composição Corporal Índice de Massa Corporal
Muscular	Força Resistência Muscular Flexibilidade
Cardio-Respiratória	Potência Aeróbia Máxima

A aplicação de uma bateria de teste de aptidão física para determinar se os alunos estão dentro da **ZONA SAUDÁVEL** exige um protocolo bem definido para que seja possível comparar a prestação do aluno com dados estatísticos obtidos numa determinada população de referência. Porém, como referi anteriormente, torna-se difícil inferir o que quer que seja acerca dos indivíduos, a partir de conclusões tiradas com base numa população ou amostra. Tais inferências só são **possíveis** em **condições muito estritas** designadas por **pressupostos ergódico** que nunca se adequam para os indivíduos. Como tal, tentar comparar a prestação dos alunos com dados estatísticos assume-se como um procedimento pouco válido. Vou utilizar o IMC para fundamentar esta afirmação.

Índice de Massa Corporal:

O doutor Steve Blair, professor da Universidade da Carolina do Sul, abriu recentemente a Caixa de Pandora assegurando que os obesos, em boa forma física, poderiam ser mais saudáveis do que os magros em má forma. A questão reside no **índice de gordura**. “As pessoas com fisionomias mais cheias têm onde guardar o excedente, mas no caso das

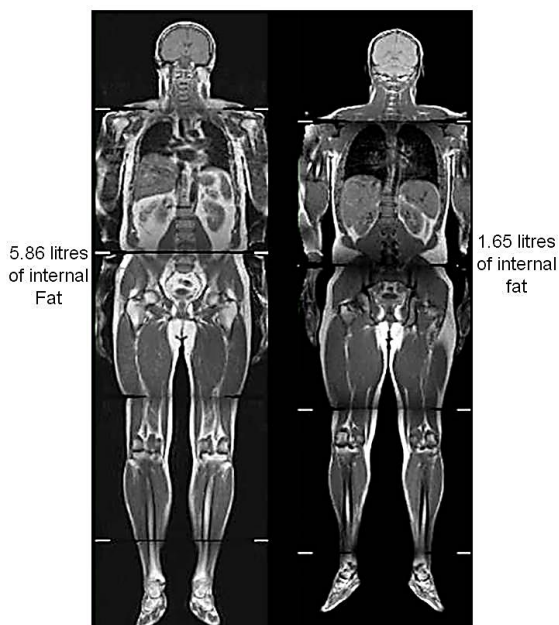
anatomias mais esguias, este vai parar nos órgãos (região perivisceral) ou artérias”. O excesso transforma-se então em “gordura visceral” aumentando o risco para a saúde. A comunidade científica batizou esses “falsos magros” como *skinny fat* (em português, “magros gordos”) ou TOFI (*thin outsider, fat inside*; em português, “magro por fora, gordo por dentro”). No outro extremo, estão os “falsos gordos”, indivíduos que podem apresentar valores de sobrepeso, mas que são bastante saudáveis. Se usarmos como exemplo um praticante de musculação, cujo IMC poderia estar situado num valor de 35, e por esse motivo seria considerado portador de obesidade moderada, na verdade trata-se de um indivíduo relativamente saudável. As modernas balanças de bio-impedância são capazes de separar o peso em massa muscular, gordura e água. Existem obesos em forma que podem ser mais saudáveis que os magros que não fazem exercícios físicos. Ou seja, ainda que o seu nível de gordura esteja equilibrado e seu IMC aceitável, uma falta de desenvolvimento muscular pode situá-lo atrás de alguém com sobrepeso no que se refere à saúde. Um aluno que pratique um desporto que promova a hipertrofia muscular acima da média pode apresentar um IMC acima do valor saudável (Excesso de Peso). Porém este aluno não está fora da zona saudável apenas a percentagem de massa muscular e óssea é superior e a relação peso e altura reflete um valor diferente do normal.

Os sujeitos definidos como TOFI têm sido descritos como por manifestarem um elevado risco em desenvolver a resistência à insulina e **diabetes do tipo II** devido ao facto de não possuírem hábitos de prática de exercício físico (pouca atividade física – baixo VO_2 máximo), reduzida sensibilidade à insulina e elevada adiposidade abdominal e um perfil lipídico aterogénico. Outra característica importante observada neste grupo de sujeitos são os elevados níveis de gordura hepática.

Para se poder classificar um indivíduo como TOFI é necessário medir o conteúdo interno de gordura e a única forma possível para o fazer é recorrendo à Imagem por

Similar Age, Gender, BMI and Same % Body Fat

Different levels of Internal Fat = Different Disease Risks



EL Thomas and JD Bell 2008

Ressonância Magnética (IRM). Estes métodos são inacessíveis às escolas por serem dispendiosos e consomem tempo. Os métodos indiretos como o perímetro da cintura tornam-se incorretos porque indivíduos com perímetros idênticos podem apresentar valores completamente dispares de gordura perivisceral e abdominal interna.

Investigações recentes têm estimado que 14% dos homens e 12% das mulheres rastreadas por IRM que possuíam um IMC entre os 20-25 Kg/m^2 , **foram classificados como TOFI**. Estes resultados mostram claramente o facto dos resultados dos testes do **programa fitescola** não permitirem determinar, com correção, se a população escolar aparentemente saudável, o é na verdade, porque se baseia num construto ou pressuposto (IMC).

IMAGEM CORONAL de um TOFI e um Controlo Normal.

Outra limitação da comparação dos resultados dos alunos com tabelas estatísticas está relacionada com o construto de média estatística e a distribuição considerada normal (Gaussiana).

Ernest O'Boyle and Herman Aguinis (2012), "The best and the rest: revisiting the norm of normality of individual performance"; *Personnel psychology*, desenvolveram uma investigação na qual revisitaram um velho pressuposto no campo da psicologia da gestão dos recursos humanos, comportamento organizacional, industrial e organizacional que pressupõem que a performance individual segue uma distribuição com uma curva Gaussiana (normal). Os investigadores desenvolveram 5 estudos envolvendo 198 amostras que incluíam 633,263 investigadores, animadores, políticos e atletas amadores e profissionais. Os resultados são notavelmente consistentes em todas as áreas estudadas (...) indicando que a performance individual não se distribui de forma normal, em vez disso, segue uma distribuição Parentiana (Lei de Potência). Assumir a normalidade a nível da performance humana pode conduzir a teorias erradas e a práticas enganadoras. Assim, os resultados desta investigação têm implicações para todas as teorias e aplicações que direta ou indiretamente tratam da performance individual em todos os campos que possamos imaginar.

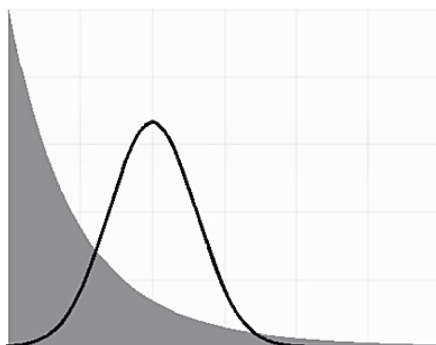


Figure 1: A Normal Distribution (Black) Overlaying a Paretian Distribution (Grey).

Ernest O'Boyle and Herman Aguinis (2012), "The best and the rest: revisiting the norm of normality of individual performance"; *Personnel psychology*, Vol. 65 pp. 79-119

Quando os dados da performance não e conformam dentro de uma distribuição normal, então pressupõe-se de imediato que deve presidir um "erro" de amostragem e não na população. São feitos subsequentes ajustes (ex: expurgar valores atípicos ou aberrantes), fazendo com que a amostra "reflita melhor" uma "verdadeira" curva normal. As distribuições Gaussianas apresentam-se com forte contraste comparativamente às

distribuições Parentianas ou da DLP, as quais são tipificadas através de meios instáveis, variância infinita, e uma maior proporção de eventos extremos.

A norma da normalidade na performance individual:

A distribuição normal tem sido utilizada numa variedade de fenómenos que incluem os traços humanos tais como a altura (Yule, 1912), e inteligência (Galton, 1889), bem como nas distribuições de probabilidades (Hull, 1928), tendências económicas tal como o valor das ações (Bronzin, 1908), e as leis da termodinâmica (Reif, 1965), Baseados na prevalência da distribuição normal transversal a muitas disciplinas, senão quase todas as disciplinas científicas e fenómenos, tem parecido razoável assumir que a normalidade também se aplicaria à distribuição da performance individual (...).

Nós não estamos conscientes das influencias dos desenvolvimentos teóricos ou aplicações que explicitamente assumem que a performance segue uma distribuição normal.

Assim, apesar de alguns não acreditarem na distribuição normal da performance individual, existem poucas provas que esta crença tenha afetado os desenvolvimentos teóricos ou aplicações de uma forma decisiva. As possíveis razões para este ceticismo relativo ao pressuposto ou conjectura que a normalidade não afeta a teoria e a prática pode dever-se à falta de dados empíricos que defendam ou proponham distribuições alternativas. Mas, e se a performance não se conformasse com a Distribuição Gaussiana?

E se as médias fossem instáveis e a variância destas distribuições infinita? Torna-se muito simples, se a performance não se distribui de forma normal, as teorias que, direta ou indiretamente, se apoiam na avaliação da performance individual, seja na esfera do trabalho ou académico, devem ser revistas.

Ao longo de uma variedade de desportos, nacionalidades e níveis de jogo, a distribuição Parentiana fornece uma melhor interpretação e organização dos dados que a distribuição Gaussiana. Em todas com a exceção de uma amostra, a distribuição da performance favoreceu muito mais uma Distribuição da Lei da Potência (DLP) do que uma Distribuição Normal (DN). Além disso, os desportos e tipos de performance atlética incluídos no estudo 4 variam na medida em que se analisou a performance de um atleta em particular que participou numa equipa ou num desporto individual, e também foram conduzidas análises dentro da própria equipa e ao longo da época. A estatística média geral ponderada de qui-quadrado para a Distribuição Parentiana é cerca de 466 milhões de vezes mais pequena (ex: indicando um melhor enquadramento), comparativamente à distribuição Gaussiana.

TABLE 4 (continued)

Sport	N	Mean	SD	Data collection time frame	Gaussian (χ^2)	Paretian (χ^2)	Performance operationalization and comments
Women's track	437	1.45	.94	1896–2009	1.41E+08	943	
Men's alpine	167	1.46	.94	1896–2009	1.10E+08	265	
Women's alpine	148	1.64	.98	1896–2009	791	198	
PBA titles	200	4.95	6.70	1959–2009	1.43E+06	47	All time tournament wins
NASCAR points	125	1138.41	1410.47	2009	262	119	Points earned in the Sprint Cup series
NFL coaches wins	413	31.25	46.64	1999–2009	1.19E+07	104	A variety of metrics of positive behaviors for players and managers
NFL kick return yd.	250	3238.43	1698.95	1999–2009	2.67E+06	29	
NFL TD receptions	253	50.92	20.59	1999–2009	2.29E+08	41	
NFL field goals	252	110.61	108.69	1999–2009	683	118	
NFL sacks	251	59.38	28.43	1999–2009	9240	37	
NFL rushing yd.	250	5611.01	2708.46	1999–2009	127	20	
NFL passing yd.	250	16897.20	11431.10	1999–2009	312	112	
NHL defense assists	1,533	107.12	165.48	1917–2009	4.96E+09	909	Points scored for all NHL players across their careers
NHL centers points	1,213	191.55	300.87	1917–2009	3.64E+05	708	
NHL right wing points	1,073	162.36	246.82	1917–2009	5.11E+07	537	
NHL left wing points	1,102	141.81	210.36	1917–2009	2.32E+06	640	
NHL goalies saves	392	3497.99	4848.02	1917–2009	1650	526	
Men's tennis	146	2.94	2.80	1877–2009	1080	41	Grand Slam tournament wins across an entire career
Women's tennis	110	3.68	4.37	1877–2009	1140	29	
NCAA basketball	100	615.21	75.02	2009	142	8	Points scored for a single season
<i>Weighted average</i>					<i>502,193,974,189</i>	<i>1,076</i>	

Note. EPL = English Premier League, ERA = Eamed run average, HR = Homeruns, MLB = Major League Baseball, NASCAR = National Association for Stock Car Auto Racing, NBA = National Basketball Association, NCAA = National Collegiate Athletic Association. NFL = National Football League, NHL = National Hockey League, PBA = Professional Bowling League, PGA = Professional Golf Association, TD = touchdowns, yd = yards.

Ernest O'Boyle and Herman Aguinis (2012), "The best and the rest: revisiting the norm of normality of individual performance"; *Personnel psychology*, Vol. 65 pp. 79-119: os resultados desta tabela indicam que a distribuição da performance individual segue uma distribuição Parentiana e menos Gaussiana.

Os resultados deste estudo (Ernest O'Boyle and Herman Aguinis, 2012) mostram que a distribuição da performance individual é tal que a maioria dos indivíduos se situa na categoria mais baixa. Baseado no estudo 1, descobriram que quase $\frac{2}{3}$ (65,8%) dos investigadores se situam abaixo do número médio de publicações. Baseados nos

animadores de TV nomeados para os Prêmios-Emmy no estudo 2, 83,3% situam-se abaixo da média em termos do número de nomeações. Baseado no estudo 3, para os representantes Americanos (políticos), 67,9% situam-se abaixo da média em termos do número de vezes que foram eleitos. Baseados no estudo 4, para os jogadores da NBA, 71,1% estão abaixo da média em termos de pontos marcados (convertidos). O problema relaciona-se com a nossa necessidade compulsiva para compararmos os indivíduos à procura de padrões que nos permitam controlar a realidade. Ao fazê-lo estamos a condicionar e a castrar o nosso potencial criativo e divergente.

Baseado no estudo 5, para os jogadores MLB, 66,3% estão abaixo da média em termos de erros de carreira. Se houver um deslocamento de perspectiva da abordagem Gaussiana para a Parentiana, as investigações futuras relacionadas com a medida da performance beneficiarão com o **desenvolvimento de instrumentos de medida** (avaliação) que, ao contrário dos esforços anteriores, permitirão a identificação dos executantes de topo que contribuem para a maioria dos resultados.

TABLE 5
Distribution of Negative Individual Performance of Athletes: Fit With Gaussian vs. Paretian Distributions

Sample	N	Mean	SD	Data collection time frame	Gaussian (χ^2)	Paretian (χ^2)	Performance operationalization and comments
MLB hit batters in a single season	1,007	51.54	26.46	1900–2006	1.02E+05	65	Errors assigned for MLB players
MLB 1B errors in a single season	5,933	5.66	5.75	1900–2006	2.41E+06	4,097	
MLB 2B errors in a single season	6,400	8.05	8.74	1900–2006	2.32E+06	1,534	
MLB 3B errors in a single season	7,099	8.01	8.55	1900–2006	1.53E+07	3345	
MLB C errors in a single season	6,276	5.46	4.73	1900–2006	4.59E+09	6973	
MLB OF errors in a single season	13,721	4.27	3.81	1900–2006	6.57E+11	2.36E+04	
MLB SS errors in a single season	6,456	11.98	13.55	1900–2006	5.19E+06	3043	
EPL yellow cards	1,876	9.78	12.26	1992–2009	4.73E+06	442	Yellow cards administered
NBA career turnover	2,691	427.94	604.02	1946–2009	3.15E+07	2487	A variety of metrics of negative behaviors for players
NBA career tech, flag, and ejections	432	8.84	10.33	2009	1.96E+09	109	

TABLE 5 (continued)

Sample	N	Mean	SD	Data collection time frame	Gaussian (χ^2)	Paretian (χ^2)	Performance operationalization and comments
NFL fumbles	251	55.28	23.19	1999–2009	2030	26	A variety of metrics of negative behaviors for players
NFL interceptions	253	102.74	60.76	1999–2009	141	72	
NHL defense penalty minutes	1,505	368.67	460.31	1917–2009	7.49E+06	1580	Penalty minutes received for all
NHL centers penalty minutes	1,129	216.84	329.99	1917–2009	8.38E+06	546	NHL players across their careers
NHL right wing penalty minutes	1,015	288.89	466.39	1917–2009	9.02E+07	567	
NHL left wing penalty minutes	1,053	286.61	449.41	1917–2009	7.13E+11	605	
NCAA thrown interceptions	202	7.02	4.61	2009	97	45	Quarterbacks only
Weighted average					170,951,462,785	7,975	

Note. 1B = first basemen, 2B = second basemen, 3B = third basemen, C = catchers, EPL = English Premier League, OF = outfielders, MLB = Major League Baseball, NBA = National Basketball Association, NFL = National Football League, NCAA = National Collegiate Athletic Association, tech/flag = technical or flagrant foul, NHL = National Hockey League, PGA = Professional Golf Association, SS = shortstops.

Implicações na Prática: os resultados deste estudo conduzem a questões difíceis e a desafios em termos de prática, decisões pedagógicas porque envolvem questões relacionadas com a equidade e mérito. Existem várias áreas no campo do Comportamento

Organizacional e Gestão dos Recursos Humanos (COGRH) tais como o treino e desenvolvimento de competências em empregados e as compensações (remuneração) que dependem do pressuposto que a **performance individual se distribui de forma normal**, e qualquer intervenção ou programa que altere esta distribuição é visto como artificial, injusto ou tendencioso. Na escola, os resultados escolares em geral, e da EF em particular, são comparados com **valores esperados** considerando a curva normal. Ou seja, se um professor apresentar dados da avaliação que contemplem demasiados alunos com “negativa” ou demasiados alunos com cinco valores, tem que justificar muito bem este facto porque é um desvio da curva normal e daquilo que se espera: um grupo muito reduzido de alunos com 2, um grupo de alunos com 3, um grupo de alunos com 4 e um grupo pequeno de alunos com 5. Estamos tão condicionados por esta imagem que praticamos um modelo de avaliação/classificação que reproduz (Pigmalião) este modelo. Será possível que todos os alunos tenham uma classificação máxima na EF? Obviamente que o atual modelo da EF, entrado nas matérias, condena muitos alunos ao insucesso, porque nem todos os alunos têm a mesma predisposição motora, requisitos, motivação, capacidades condicionais e coordenativas, etc no mesmo patamar de desenvolvimento. Por outro lado, os alunos estão limita na sua capacidade de escolher as suas áreas de eleição e desenvolverem o seu potencial pessoal. Quando obrigamos todos os alunos a serem comparados com determinados padrões motores ou protocolos de aptidão física, obviamente que, uns alunos terão vantagem sobre os outros por inerência ao seu morfotipo, perfil de personalidade e outros fatores. Acompanhei vários alunos durante a execução do teste de abdominal não chegaram à dezena de repetições porque o comprimento dos seus braços era curto e não conseguiam chegar ao joelho. Ao contrário, outros alunos com braços mais compridos que a média, facilmente chegavam ao joelho sem efetuar uma significativa contração abdominal. As variações biomecânicas condicionam à partida certos alunos ao insucesso.



Descrição e objetivo	A	B
O teste de abdominais consiste na execução do maior número de abdominais a uma cadência predefinida. Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos músculos da parede abdominal.	O aluno deve iniciar o teste deitado de costas no colchão com a cabeça sobre o colchão, joelhos fletidos aproximadamente a 90°, pés assentes no colchão/chão e as pernas ligeiramente afastadas. Os braços deverão estar em extensão com as palmas das mãos em cima das coxas e os dedos esticados. Os pés do aluno não podem ser segurados pelo colega nem por qualquer superfície.	O aluno deve fletir o tronco de forma lenta e controlada, sem levantar os pés do colchão/chão, ao mesmo tempo que desliza as mãos ao longo das coxas até envolver os joelhos (posição final).

Na avaliação, as **intervenções são consideradas profícuas** ou proveitosas quando todos aqueles que passam pela experiência (como o caso dos alunos na escola), conseguem

melhorar a sua performance ou desempenho (tal como se esperaria no processo de ensino e aprendizagem). Mas se o treino (ensino – educação) torna os bons melhores e deixa os executantes (estudantes) *mediócrs* e *maus* para trás, então estamos perante um indicador que nos alerta para falhas no programa (no caso da Educação, no MODELO de ENSINO). Porém, no caso do sistema educativo o problema é mais grave porque, ao criar a figura ou “Mito do Aluno Médio”, hipoteca os bons que se sentem desmotivados e não conseguem ajudar os maus, que não acompanham o ritmo e forma de abordar os conteúdos. Tanto no modelo Gaussiano (Mito da Média) como Parentiano aplicados à análise dos resultados escolares apenas servem para mostrar como é que **o Modelo Escolar promove o insucesso** e ainda não são “escolas para todos os tipos de mentes!” ou na nossa área, “para todo o tipo de corpos”.

Na minha opinião, os argumentos colocados em torno da distribuição Gaussiana e/ou de Pareto, levantam questões quando **abordamos o modelo social e institucional em termos competitivos** e segundo o **critério da performance** (n.º de trabalho publicados, número de golos marcados, número de prémios ou distinções recebidas, número de classificações superiores a 10, 15 ou 18, número de alunos com sucesso ou insucesso, número de abdominais realizados, número de extensões de braços, número de pontos convertidos, etc...). Esta forma de organização social e escolar é *exclusiva, desigual e injusta*.

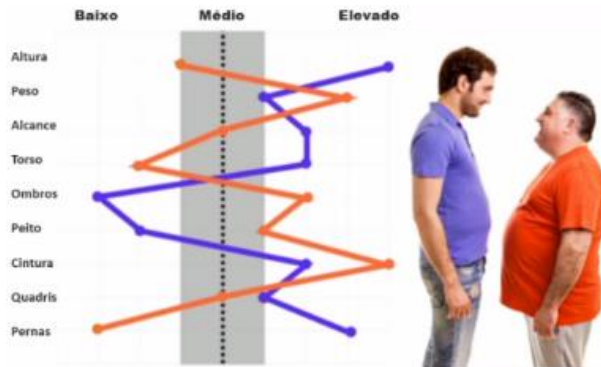
Se **ensinarmos a partir do aluno e dos seus objetivos pessoais**, teremos de recorrer aos parâmetros fisiológicos e/ou antropométricos individuais comparando a evolução em dois momentos para determinar a evolução individual no projeto individual. A organização deixa de se centrar em torno do **quanto produz** (que notas tens, em que lugar do ranking te situas, quantos abdominais executa comparativamente aos outros e à tabela de referência), mas em função do **quanto evolui**, o quanto evolui em relação aos teus próprios parâmetros e objetivos.

Cada indivíduo contribui com base nas suas competências pessoais e sobretudo com os seus talentos, que diferem de indivíduo para indivíduo. Ou seja, investe-se na **unidade pela diversidade** (divergência e/ou pluralismo) em vez da unidade pelo uniformismo (convergência). Numa organização educativa descentralizada **cada aluno trabalharia nos conformes das suas paixões e vocações**. Quando o PNEF determina que todos os alunos têm de experimentar as mesmas matérias nucleares como referência, *impede o desenvolvimento completamente livre das qualidades de muitos alunos que teriam melhores resultados noutras atividades que não aquelas que são impostas*.

Em 1952, Daniel Gilber desenvolveu um estudo antropométrico muito elaborado com o intuito de determinar se existia o “Homem Médio”, figura esta usada para conceber cabines de pilotos e outros ambientes sociais ajustados à maioria da população. Escreve na introdução desse relatório que “a tendência para se pensar em termos do homem médio é um erro muito comum, no qual muitas pessoas acreditam, quanto procuram aplicar os dados corporais humanos (antropométricos) numa tentativa de conceber ambientes ou resolver problemas. Atualmente é virtualmente impossível encontrar um homem médio na população da Força Aérea. Isto não se deve ao facto de existir um qualquer traço ou característica exclusiva deste grupo de homens, mas derivado à grande variabilidade de dimensões corporais que é característica de todos os homens. Esta Nota Técnica tem como objetivo

apontar e explicar alguns dos fatores que conduzem às dificuldades inerentes à utilização das dimensões “médias” e indicar como é que isso pode ser evitado.

Os dados nos quais esta Nota Técnica se baseia, são o resultado de um estudo realizado onde se procedeu à avaliação antropométrica dos pilotos da Força Aérea Americana no ano de 1950. Existem, contudo, todas as razões para se supor que, conclusões semelhantes às relatadas neste relatório, podem ter sido alcançadas, desde que o mesmo tipo de análise tenha sido aplicado ao tamanho corporal, em qualquer grupo de pessoas (população). Este estudo foi efetuado para se determinar o motivo pelo qual os pilotos da força aérea estavam a diminuir a sua performance quando os aviões estavam a aumentar o seu potencial tecnológico e a permitir maiores performances. Constataram que o problema residia no cockpit do avião que estava concebido para o piloto de estatura média, um construto que não existe. Assim que adicionaram aos aviões bancos ajustáveis, equivalentes aos bancos ajustáveis dos automóveis, os pilotos melhoraram a sua performance.



Tal como os cockpits dos pilotos estavam desajustados aos pilotos condicionando a sua performance, também teremos de criar formas de *ajustar os cockpits* dos alunos de EF se queremos que eles consigam dar o melhor de si. Isto quer dizer que, devido às variações antropométricas, psicológicas (motivacionais) e fisiológicas, seria muito mais sensato permitir que cada aluno pudesse ajustar o seu espaço e tempo de aprendizagem às suas características e motivações pessoais, isto é, se queremos que os alunos manifestem o seu potencial. Caso contrário continuaremos a perpetuar este sistema de tensões e conflitos que nos garante uma conformidade à curva gaussiana e/ou parentiana.

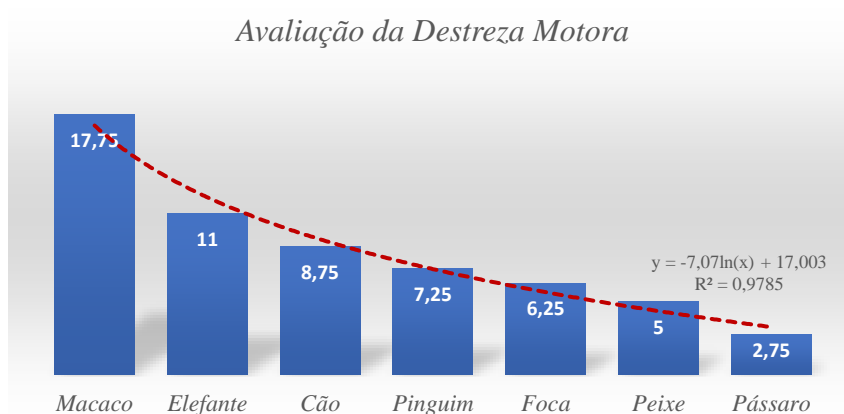


LEGENDA: Prova 2, trepar à árvore. Requisitos: não podem usar meios auxiliares que facilitem a escalada, apenas a destreza física para “trepar”, “escalar”.

QUADRO: Caricatura: falta de Equidade (injustiça) de Acesso à Recompensa! (Opção convergente e uniformizada)

Alunos	P Kg	A m	IMC	Prova 1:	Prova 2:	Prova 3:	Prova 4:	MÉDIA
				Correr a Milha	Trepar a Árvore	Lançar o Peso	Nadar 100 m	
<i>Pássaro</i>	0,75	0,50	3,0	11	0	0	0	2,75
<i>Macaco</i>	42	0,90	51,9	16	20	20	15	17,75
<i>Pinguim</i>	29	0,75	51,6	9	0	0	20	7,25
<i>Elefante</i>	2600	2,7	356,7	14	0	17	13	11
<i>Peixe</i>	0,50	0,15	22,2	0	0	0	20	5
<i>Foca</i>	85	0,70	173,5	5	0	0	20	6,25
<i>Cão</i>	15	0,67	33,4	20	0	0	15	8,75
n...	---	---	---	-----	-----	-----	-----	-----

LEGENDA: P: peso; A: Altura; IMC: Índice de Massa Corporal.



Alguns “alunos” estão condenados ao fracasso, ao insucesso por inerência às suas características pessoais. Isto é exatamente o que acontece nas nossas escolas. Os alunos desenvolvem aversão às aulas de EF e procuram estratégias para lidar com o desconforto emocional (luta ou fuga).

Lon Kilgore da Universidade West of Scotland escreveu um artigo intitulado *anthropometris variance in humans: assessing renaissance concepts in modern applications*. Neste artigo começa por afirmar que ensinar e treinar exercício físico sempre esteve associado a elementos de anatomia interpretativa com três aplicações distintas:

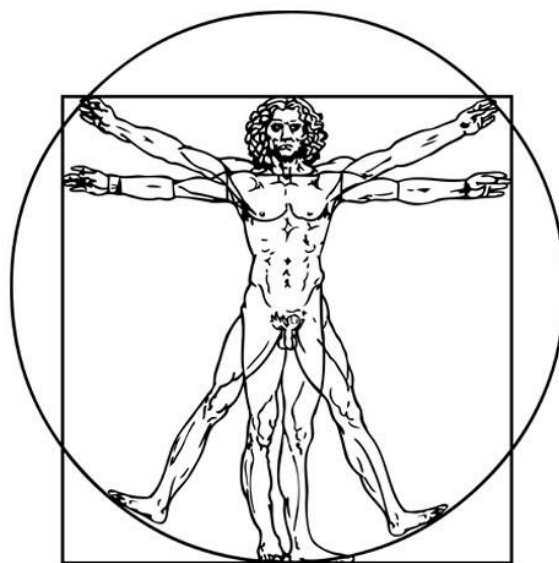
- 1) O uso mais reconhecido está relacionado com a fácil escolha de exercícios apropriados que permitam a gestão correta da carga em determinadas estruturas anatómicas nas quais se pretende uma adaptação.
- 2) O segundo objetivo relaciona-se com a identificação dos indivíduos com dimensões antropométricas associadas ao sucesso nos desportos. É comum ver os treinadores a selecionarem potenciais atletas para um desporto ou uma posição específica num determinado desporto em função das dimensões físicas.
- 3) A terceira aplicação, embora seja menos reconhecida, mas nem por isso menos importante, está relacionada com a possibilidade de avaliar a estrutura anatómica única de cada indivíduo, local e posição correta para produzir um movimento

eficiente dentro de uma amplitude de movimento adequado à tarefa e também garante as bases de segurança para a sua execução.

Apesar de parte da literatura académica esteja relacionada com este tema, é comum encontrar com frequência na maioria da literatura profissional uma abordagem do tipo uma-medida-serve-para-tudo (média), para o ensino das posições do exercício físico (American Sport of Sports Medicine 2006; National Strength & Conditioning Association 2008). Infelizmente a maioria dos guias profissionais de exercício físico, saúde e fitness não fornecem nenhuma indicação clínica ou de treino para o desenvolvimento de um conceito funcional relativo à adaptação e ajustamento das posições da execução do exercício relativamente às variações antropométricas individuais. Esta afirmação é válida relativamente às baterias de Testes de Aptidão Física aplicados à população escolar o que compromete a sua validade. Na verdade, qualquer consideração antropométrica (para além do peso, altura e os derivativos do Índice de Massa Corporal), está ausente de quase todos os currículos de saúde e fitness. Para além deste vazio informacional podemos adicionar os textos de anatomia do exercício e cursos especialmente desenhados para os profissionais de fitness que omitem as instruções funcionais e antropometria aplicada relativas ao movimento. Se os profissionais de fitness não são preparados para este tipo de abordagem muito menos o são os professores de EF. Consequentemente, para além de aprenderem a nomenclatura básica das representações anatómicas estáticas do corpo humano, é muito pouco provável que o professor de EF médio tenha desenvolvido a compreensão das aplicações anatómicas mais simples no exercício. Este facto cria um problema que afeta a competência, qualidade profissional e validade de muitos procedimentos e aplicações na aula de EF. Logicamente que a avaliação perde validade se assenta numa aplicação incorreta de determinados procedimentos como é o caso dos Testes de Aptidão Física cujos protocolos não prescrevem o teste considerando esta variabilidade antropométrica. Os professores de EF ao aplicarem os protocolos de aptidão física deparam-se frequentemente com alunos cuja variabilidade do comprimento dos braços, pernas ou tronco difere e criam alterações na performance. Estas variações beneficiam uns e prejudicam outros, colocando os alunos dentro ou fora da zona saudável, não por défice de força ou resistência, mas por desadequação do instrumento de avaliação.

A criação de normas para o comprimento dos segmentos corporais tem sido teorizada desde há 5000 anos. Os antigos Egípcios utilizavam dois padrões, o primeiro era a distância do tornozelo ao chão. Propôs-se que o ser humano apresentava 21,25 destas unidades em todo o seu comprimento (altura). Posteriormente, a unidade de medida foi alterada para o comprimento do dedo médio (3º dígito), e propôs-se que o comprimento (altura) de qualquer ser humano continha 19 destas unidades. Policlito no século V AC, desenvolveu um modelo para as proporções humanas baseado na largura da mão medida na zona metacárpico-falangeal. Isto permitiu a produção de representações proporcionais do ser humano nas suas esculturas. Neste modelo, o corpo humano possuía 20 unidades em todo o comprimento. No século I AC, o arquiteto Romano Vitruvius propôs que o comprimento (altura) do Homem médio era igual ao comprimento dos braços totalmente estendidos medidos a partir da ponta dos dedos à ponta dos dedos diametralmente opostos. Durante o renascimento, o trabalho de Vitruvius foi desenvolvido tendo-se tornado o modelo descritivo das dimensões

humanas com maior reconhecimento. Um dos métodos mais familiar e fácil para se determinar se um indivíduo apresenta desvios relativamente à norma antropométrica relaciona-se com o uso do conceito histórico das dimensões humanas criadas por Leonardo da Vinci (1487). Todos nós estamos familiarizados com o *Homem Vitruviano*, o diagrama das proporções humanas de Leonardo da Vinci para o centro de massa e centro de gravidade. Trata-se de uma convenção usada nos cursos de formação em artes em todo o mundo como um método que facilita a representação proporcional do corpo humano. A sua aplicação no campo do exercício físico permite o uso da medida da cabeça do indivíduo como base para uma análise segmentar do corpo e comparar os resultados com os de Leonardo da Vinci permitindo calcular as dimensões e proporções humanas.



Se usarmos o diagrama Vitruviano, o professor de EF pode rapidamente, através da observação, determinar se um segmento corporal é diferente do protótipo humano de Leonardo da Vinci. A possibilidade de se poder efetuar uma avaliação rápida torna-se válida e pertinente. Mas será que este modelo, aplicado no Renascimento se aplica agora? Sabemos que os seres humanos ocidentais (Europeus/Caucasianos) têm-se tornado progressivamente mais altos desde o Renascimento até ao final dos anos 1800, a altura média dos homens estava situada em valores da casa dos 167,6 e 172,7 cm. As dimensões do homem do século dezanove foram calculadas com base num estudo de 5 sujeitos (Harless 1858). O humano contemporâneo possui entre 175,3 e 180,3 cm. Como tal, é importante perguntar que as alterações na estatura, desde as estimativas originais de Leonardo da Vinci para as dimensões segmentares, permanecem válidas relativamente às populações modernas. Lon Kilgore da Universidade West of Scotland desenvolveu um estudo piloto com o intuito de verificar esta hipótese. Conclui-se que nenhum homem ou mulher apresentam as proporções/dimensões exatas do modelo Vitruviano. O autor afirma que não existe uma avaliação antropométrica sistemática e compreensiva da população civil. Na revisão literária para a preparação e fundamentação deste estudo o autor não encontrou nenhum manuscrito que mencione a construção segmentar normal num formato semelhante àquele

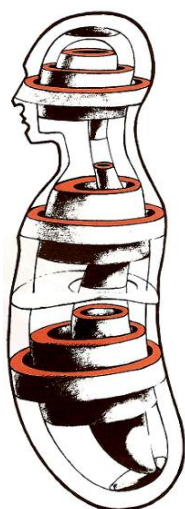
apresentado por da Vinci. Os dados mais próximos foram apresentados por Harless 1858 que realizou uma análise de 5 homens para produzir um conjunto de dimensões médias. Também não existem artigos académicos ou profissionais relativamente às técnicas de reconhecimento segmentar para uso dos profissionais do exercício e saúde, fitness e educação física, relativamente ao ensino e prescrição do exercício. O autor conclui que se verificaram alterações segmentares desde o tempo de da Vinci mas, apesar dos dados apresentados no seu estudo serem diferentes, permanecem dentro do desvio padrão dos valores propostos por da Vinci. Embora diferente do homem Vitruviano, os dados recentes permanecem basicamente similares. Isto sugere que o modelo Vitruviano pode ser considerado uma aproximação válida relativamente às proporções segmentares para efeitos de referência artística no desenho e representação do corpo humano. Também pode e deve servir os técnicos de fitness, exercício e saúde e educação física como uma imagem rudimentar ou matriz relativamente ao que pode ser considerado normal, permitindo efetuar as devidas alterações e modificações na técnica de execução dos exercícios e/ou protocolos dos TAF (FITEscola) de forma a acomodar as variações detetadas a nível dos segmentos corporais. Porém, como já sublinhamos, não existe um ser humano normal, mas uma enorme variabilidade de padrões antropométricos. Os protocolos de realização dos testes de AF deveriam considerar na sua descrição, os diferentes tipos de adaptações para tornar os resultados mais equitativos e assim não penalizar, à priori, certos alunos apenas porque apresentam diferenças anatómicas.

Este é mais um exemplo que ilustra as ambiguidades, idiosincrasias e falta de validade das avaliações que realizamos nos alunos e que promovem neles sentimentos de afastamento porque sentem que a possibilidade de alcançar a melhor classificação fica vedada pelo facto de serem diferentes anatomicamente.

Anatomia Emocional, outra versão da performance:

Freitas-Magalhães, é um psicólogo português que investiga as funções e repercussões do sorriso no desenvolvimento das emoções e das relações interpessoais e já estudou o efeito do sorriso na perceção psicológica da afetividade e nas diferenças de género, idade, da cor da pele e de gémeos e o reconhecimento das emoções básicas através da expressão facial. O Laboratório de Expressão Facial da Emoção (FEElab) publicou o livro intitulado “Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano”. “O sorriso como instrumento do desenvolvimento do psiquismo humano”, “Etiologias e teorias do desenvolvimento do sorriso”, “Epigénese neuropsicológica do sorriso”, “Fundamentos da teoria psicossocial do sorriso” e o “Efeito do sorriso na perceção psicológica da pessoa”.

E porque o universo emocional não se esgota na mímica facial, Stanley Keleman (1985), no seu livro “Anatomia Emocional” conduz-nos à compreensão do corpo emocional e das suas pulsações e marés emocionais.



ANATOMIA EMOCIONAL:

O corpo é o terreno do metabolismo.

O corpo é o centro geométrico e espacial que permite a relação do ser com o envolvimento

O Corpo é o órgão de expressão, um instrumento operatório.

O corpo é o recetáculo do sofrimento e do prazer.

FONTE: Stanley Keleman (1985); "Anatomia Emocional"; Summus Editorial.

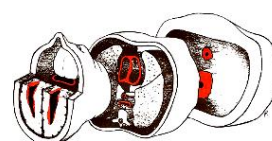
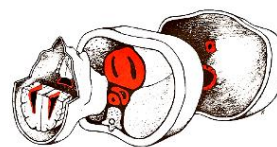
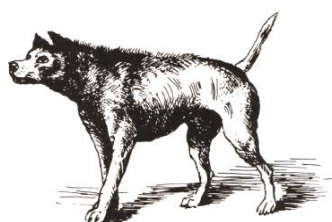


Figura da Esquerda: Tubos: disposição em camadas e bombeamento. O princípio da disposição em camadas. Nas imagens da existência somática, as camadas da pele, fáscia, músculos, sangue, ossos, tecido neural e digestivo têm um denominador comum; o tubo. Uma cavidade evolvida por camadas de vários tecidos dá suporte ao bombeamento básico – função pulsátil que é diferente em cada área. O projeto corporal geral é o de tubos dentro de tubos.

Figura da direita: O organismo lida de duas formas com agressões contínuas ou cumulativas: imagem superior direita: cabeça contida, efeito overbound, pélvis underbound; imagem do meio: cabeça overbound, peito underbound, pélvis contida; Imagem inferior direita: cabeça underbound, peito contido, pélvis overbound.

Robert Plutchik (2005) afirma com base na teoria evolutiva, que muitas expressões emocionais aparecem em formas semelhantes nos humanos e nos animais tratando-se de um legado filogenético. Estas reações emocionais estão associadas a reações físicas cujo objetivo é intimidar o adversário perante uma ameaça. Essas mesmas formas de crispação dos pelos do dorso e cervical, por exemplo nos cães, quando mostram agressividade encontram o seu paralelo nos humanos no encolhimento dos ombros e na tensão na região cervical e dorsal através da contração dos trapézios. Esta tensão elevada retira flexibilidade e mobilidade à região afetada.



a)



b)

Crispação da região cervical com crispação dos pelos quando manifesta agressividade, hostilidade (medo); Cão aproximando-se de outro cão com intenções hostis, Desenho do Sr. Riviere.

Cão curva-se mostrando devoção; O mesmo cão numa atitude submissa e afetuosa, Desenho do Sr. Riviere.

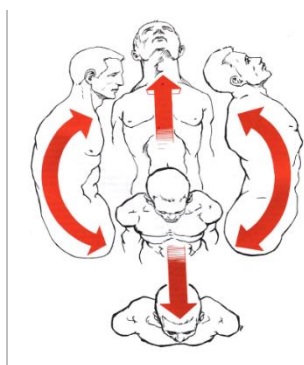
Robert Plutchik (2005) – Emoções nos animais; Charles Darwin (2006); "A expressão das emoções no homem e nos animais" – tradução para português do livro "The Expression of the Emotions in Man and Animals" (1872).

Stanley Keleman (1992) "Anatomia Emocional", afirma que os desequilíbrios da estrutura somática refletem as regras de proximidade e distanciamento, ternura e asserção aprendidas na família de origem. Agressões e choques, stresses e distresses são impressos

em cada célula, criando uma imagem somática, emocional e psicológica que se entremeia com todos os eventos associados. As agressões perturbam o contínuo de pulsações peristálticas e organizam estados sólidos (rígidos ou densos), ou líquidos (inchado ou em colapso), como estrutura global, ou em diferentes camadas e bolsas. Afirma que a estrutura anatômica é o arquétipo básico do pensamento e da experiência. Anatomia e sentimento são também relações comportamentais. Qualquer rutura na organização anatômica ou emocional resulta num colapso equivalente do comportamento. A anatomia é o alicerce das relações humanas. Nós relacionamo-nos com os outros por intermédio das formas que construímos. Se nos tornamos rígidos, densos ou inflexíveis, podemos descobrir-nos rancorosa ou medrosamente retraídos. Somos incapazes de nos abrir ou empatizar com os outros, se negamos os nossos sentimentos e necessidades, ou ocultamos os nossos desejos. Podemos resumir o seu estudo na importante afirmação: “Os seres humanos são configurações emocionais complexas, Não há forma perfeita, tipo ideal de estrutura melhor do que outra. As formas são uma consequência das tentativas humanas de amar e ser amado”, Stanley Keleman (1992).

A postura ereta refere-se à passagem da motilidade ao movimento e ao domínio do campo gravitacional. Eretilidade tem um significado simbólico quando se refere às interações do indivíduo relativamente aos outros indivíduos seja num contexto familiar ou social, interações nas quais a pessoa infla ou encolhe para lidar com agressões emocionais ou físicas.

A posição ereta expõe a vulnerabilidade do organismo humano. No mundo animal, as partes moles e vulneráveis do organismo estão próximas do chão, protegidas pela dureza das costas e pelos membros. Para mostrar submissão, em disputas territoriais, os animais ficam de barriga para cima, expondo a sua frente macia. Em vez de irem protegidos ao encontro do mundo, como fazem os animais, os seres humanos vão de pé e expostos. A postura ereta expõe permanentemente a frente macia ao ambiente ampliando a superfície do sistema nervoso e aumentando as informações fornecidas pelos órgãos dos sentidos da cabeça – olhos, ouvidos, nariz. Com a exposição da frente macia, tornam-se possíveis encontros mais íntimos, embora se vivenciem também, de imediato, ameaças e perigos. À medida que o organismo se defende, protegendo a maciez da parte frontal exposta, a postura ereta é afetada. Estar ereto é mais do que ficar de pé, é um evento emocional e social, uma organização interna que requer atenção. O trabalho postural é mais do que um trabalho biomecânico, tem de ser um trabalho emocional.

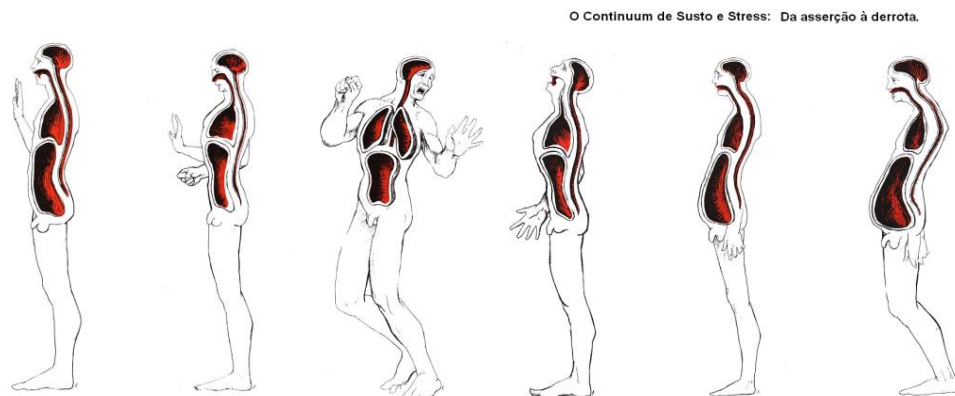


Quatro respostas de susto, vistas em sequência horária. Estas 4 respostas de susto mostram variações decorrentes da natureza do evento: temporárias ou contínuas, moderadas ou graves. A posição central representa a atividade normal, antes da agressão. No estágio inicial de surpresa, a resposta é investigar, desafiar, endireitar-se, tornar-se mais ereto. A posição das 12 horas mostra a postura ereta como prontidão para a ação. Na posição das 3 h, a resposta é de enrijecimento, retesamento, hiperextensão, recuo. Essa postura reflete pânico, raiva, ataque. A resposta da posição das 9 horas é de reflexão para a frente, fechamento, encolhimento. Essa postura é de autoproteção. Na posição das 6 horas, a resposta é de colapso, queda interna. Essa postura serve para tornar invisível ou inconsciente.
 Fonte da imagem e do texto: Stanley Keleman (1992); “Anatomia Emocional”.

A transformação da criança em adulto envolve possíveis agressões de fontes externas ou internas e despertam o *reflexo de susto*, ou reflexo instintivo para lidar com o perigo, permitindo lidar com emergências ou pequenos períodos de alarme. As respostas às agressões implicam vários tipos de respostas fisiológicas e somáticas que podem ser passageiras ou ficar gravadas no organismo em função do impacto que provocam. Quando ocorrem agressões à forma, mudam as correntes de excitação e, conseqüentemente, mudam também as formas que assumimos de compressão ou descompressão. Esta perturbação do organismo, das ondas tubárias que dão suporte à postura ereta têm um ritmo, que diminui ou se acelera para manter a forma humana. O reflexo de susto envolve uma série de posturas que alteram as ondas tubárias de pulsação, congelando-as, acelerando-as na agitação, ou reduzindo-as ao espessamento ou no colapso. Deixamos de estar plenamente eretos e pulsáteis. A pressão e a motilidade internas já não funcionam de modo suave e essas interferências podem provocar sentimentos de irritação, medo, depressão, rejeição e fúria. O organismo inicialmente reage á agressão tornando-se sólido, endurece, torna-se mais rígido e depois denso como forma de lidar com a agressão – os sistemas metabólicos aceleram-se, os órgãos, o sistema muscular e o cérebro ficam excitados (overbound); Á medida que as agressões continuam, o organismo torna-se mais parecido com um líquido, perdendo a sua forma, intumescce ou entra em colapso – os processos metabólicos reduzem, a excitação permanece a um nível superficial, diminuindo a peristalse excitatória, surgindo sensações de inflação, invasão, grandiosidade ou colapso, de desespero e impotência (underbound).

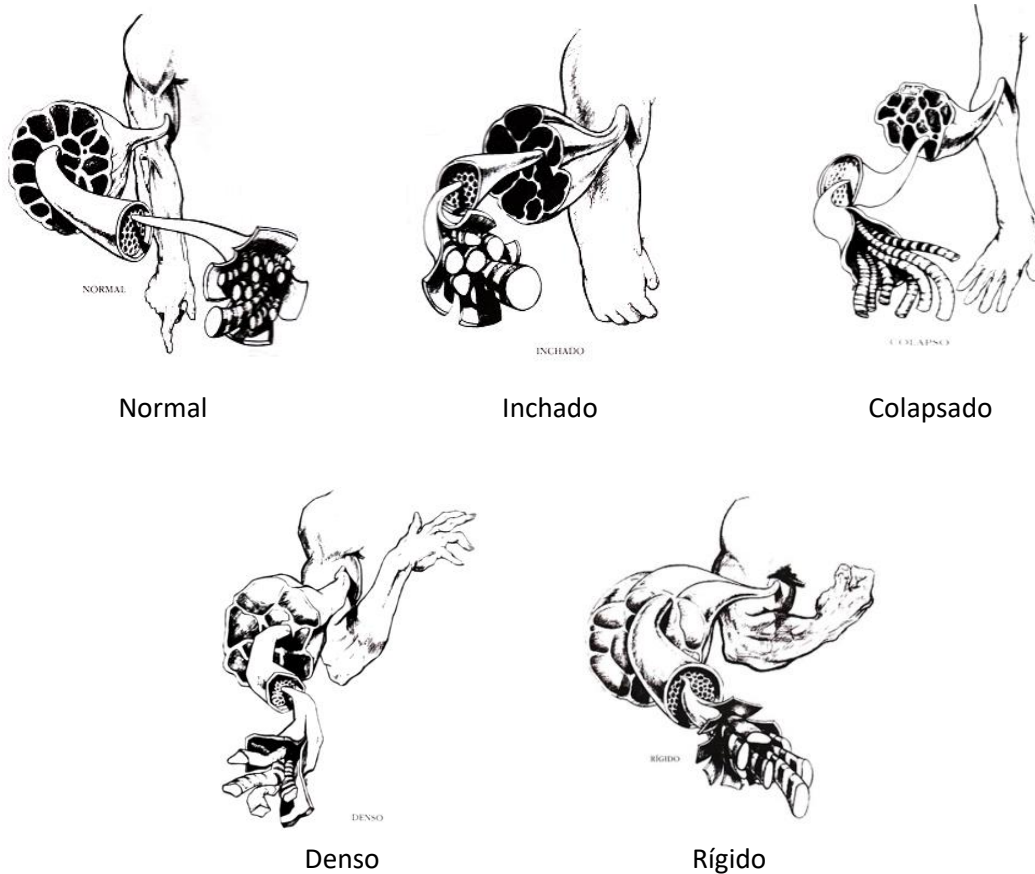
O reflexo de susto baseia-se na capacidade do organismo em paralisar a pulsação, criar segmentação e recrutar mais e mais das suas camadas para a resposta. O reflexo de susto envolve:

1. Mudança na musculatura e na postura;
2. Mudança no formato do diafragma;
3. Aumento ou redução na espessura das paredes corporais;
4. Distanciamento entre as bolsas;
5. Mudança na relação do corpo com a linha gravitacional da terra;
6. Alteração de sentimentos, emoções e pensamentos.



Fonte da imagem e do texto: Stanley keleman1992); "Anatomia Emocional".

O tónus muscular, *overbound* e *underbound* requer uma análise e abordagem da motilidade inerente ao processo de recuperação pelo trabalho muscular. Uma importante função dos músculos é “*manifestar tónus*” que mantêm os limites ou continentes internos. Um músculo normal, ou contido é elástico, capaz de expansão ou contração plena. O músculo é firme, suave, com flexibilidade e elasticidade.



- **MÚSCULO OVERBOUND**: oferecem muita resistência, são sólidos demais. Os **músculos rígidos** são curtos, espásticos, estreitos, apertados, fibrosos, cheios de nós. Quando os músculos se super-expandem, a contração normal é afetada. Os músculos enrijecem-se como um cabo de aço estendido. A **densidade**, outra forma de overbound, envolve músculos que se espessam e compactam. Tornam-se incapazes e se comprimir o que distorce a normal expansão. Ambos os estados refletem hipertrofia, uso excessivo uma condição crónica.
- **MÚSCULOS UNDERBOUND**: criam pouca resistência. Quando essa função de limite enfraquece, os conteúdos incham ou extravasam. Os **músculos inchados** contêm muita água. Eles parecem intumescidos, como se estivessem cheios de líquido, gordura, ar. Há pressão interna, mas como falta tónus aos músculos, ela encontra pouca resistência. Isto distorce a contração normal. **Músculos frágeis** ou em colapso perdem os seus fluidos; eles secam e tornam-se estreitos, esponjosos, pequenos, duros. Falta-lhes substância, é como se tivessem esfarelado, há fraqueza e atrofia. Tanto a expansão quanto a contração normais são afetadas. Ambos os estados refletem hipotrofia e hipoplasia, desenvolvimento incompleto dos tecidos ou função prejudicada.

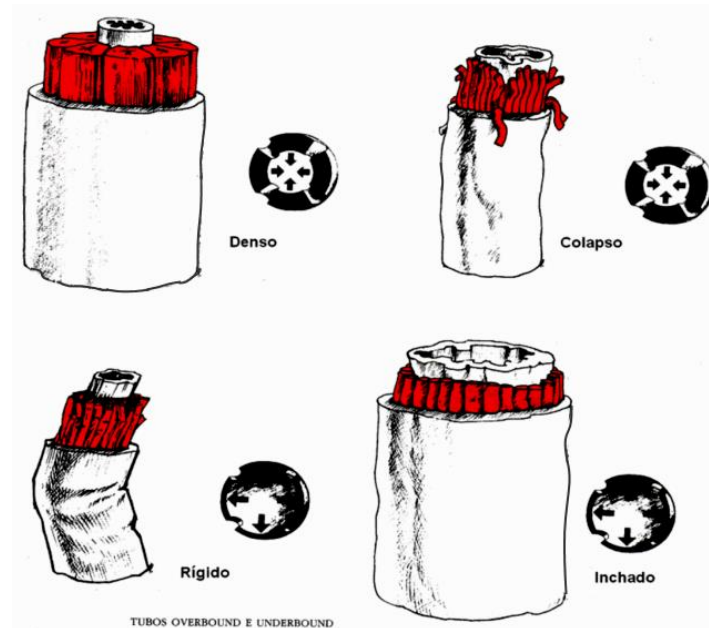


Imagem: Stanley Keleman

Uma importante função dos músculos é “criar” (Manifestar) o tónus que mantém os limites ou continentes internos.

Cada um destes estados, no seu modo próprio, afetam a ação bombeadora do músculo. Os músculos rígidos têm dificuldade para se contrair e músculos densos para se expandir. O organismo acaba por se tornar inflexível. Os músculos inchados ou em colapso não conseguem prover os limites que ajudam a gerar pressão ou a mantê-la. O organismo extravasa ou entra em colapso.

O organismo é uma série de tubos interligados – um tubo nutritivo, circundado por um tubo muscular, encaixado num tubo neural. Um padrão contínuo de stress que distorça qualquer um destes tubos, repercute-se em todos os restantes. Um tubo muscular rígido acaba por se estreitar tornando-se angular, apertado, fibroso e alongado. A parede do tubo enrijece. Há pouca retração ou flexibilidade. O tubo denso compacta o espaço interno fica obliterado por dentro por uma implosão do tecido. Esta compactação ocorre tanto na dimensão vertical quanto na dimensão posterior externa. A parede do tubo fica espessa; tem pouca capacidade de retração, pouca flexibilidade. O tubo inchado expande-se de dentro para fora. As paredes do tubo são flexíveis demais, elas são finas e fracas e cedem, sem voltar à sua forma normal. Sem algo que os contenha, os conteúdos internos incham em direção ao ambiente. O tubo em colapso é uma estrutura enfraquecida, o espaço interno afunda para dentro, uma vez que não há suporte do tubo intermediário. Todos os tubos são fracos e incapazes de sustentar a postura ereta. A flexibilidade e a retração são mínimas.

WILHEM REICH, SITUA A MUSCULATURA ESTRIADA TODA A DIMENSÃO DO PSQUISMO, E CARACTERIZA-A COMO SEDE DE ESPASMOS E DE RIGIDEZ, A QUE CHAMOU A “ARMADURA MUSCULAR”.

Obviamente que diferentes tipos de comportamentos posturais e manifestações musculares, “overbound” ou “underbound”, requerem formas distintas de organização dos programas de exercícios porque os sujeitos manifestam distintas formas de lidar com o “reflexo de susto” traduzidas em diferentes realidades musculo-esqueléticas. Uma abordagem puramente fisiológica e biomecânica/funcional traz benefícios aos indivíduos,

mas não alcança uma dimensão mais profunda da transformação interior. Sabemos que a realidade fisiológica espelha a realidade psíquica e, por isso, trabalhar o corpo é trabalhar a mente subconsciente.

Quando aplicamos uma bateria de Testes de Aptidão Física o resultado final (performance) não reflete apenas o resultado do condicionamento físico inerente a um processo de elevação das capacidades condicionantes derivado de uma progressão da carga. Também reflete as tensões residuais (tónus) inerente às tensões emocionais passadas ou presentes gravadas nas estruturas dos tecidos. Donlad Ingberg fala desta realidade em termos da mecanotransdução onde uma rede de microfilamento reage às ações mecânicas de estímulos externos sejam eles mecânicos, bioquímicos (emocionais = peptídeos) ou eletromagnéticos. Deixo-vos com esta questão: o que estamos verdadeiramente a avaliar na escola, no ginásio ou no treino? Preferimos olhar para o ser humano apenas como uma coleção de músculos, tendões e ossos e acreditamos que, ao conhecer a anatomia (do morto), a fisiologia e a metodologia do treino estamos aptos para educar crianças. Porém, as crianças (nós mesmos), somos algo muito mais complexo e a realidade emocional fica totalmente fora desta equação quando prescrevemos o exercício, como se o corpo fosse apenas uma máquina. Nada poderia estar mais errado, refletindo apenas a nossa limitação intelectual e recusa em olhar para o ser humano como algo muito mais complexo e belo.

4.9.3 – C: CONHECIMENTOS: Domínio Cognitivo

PNEF - Finalidades:

- **PNEF:** promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.

PNEF - Objetivos Gerais – Competências comuns a todas as áreas:

- **PNEF:** conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano.
- **PNEF:** conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.

PNEF - aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física:

- Conhece e interpreta os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras, nomeadamente o princípio da continuidade, progressão, e reversibilidade relacionando-os com o princípio biológico da auto-renovação da matéria viva, considerando-os na sua atividade física, tendo em vista a sua Aptidão Física.
- Compreende a relação entre a dosificação da intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde.
- Conhece e interpreta fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, tais como doenças, lesões, substâncias dopantes e condições materiais,

de equipamentos e de orientação do treino, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança.

- Conhece processos de controlo do esforço e identifica sinais de fadiga ou inadaptação à exercitação praticada, evitando riscos para a Saúde, tais como: dores, mal-estar, dificuldades respiratórias, fadiga e recuperação difícil.

PNEF - Jogos Desportivos Coletivos:

- **PNEF:** conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras.

PNEF - ginásticas:

- Conhece ... as pegadas, os montes e desmontes do tipo simples ligados aos elementos a executar.

PNEF - raquetas:

- **PNEF:** conhece o objetivo do jogo, a sua regulamentação básica e a pontuação do jogo de singulares, identifica e interpreta as condições que justificam a utilização diferenciada dos seguintes tipos de batimento.
- **PNEF:** conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas.

PNEF - Jogos Tradicionais:

- **PNEF:** conhece o contexto sócio-histórico da prática de jogos tradicionais característicos da região, selecionados pelo professor ou apresentados por grupos da turma

PNEF - luta / Judo / Jogo do Pau:

- **PNEF:** conhece o objetivo da luta (vitória por assentamento de espáduas ou pontos), a ética do lutador e as pontuações, bem como as regras das competições simplificadas e o significado das ações e sinais de arbitragem (duração, paragem do combate e reinício do combate em pé e no solo),
- **PNEF:** conhece o objetivo do Judo, a ética do judoca, o grau de risco das suas ações e as pontuações específicas das situações apresentadas, bem como o significado das ações e sinais de arbitragem dessas mesmas situações, ...
- **PNEF (Jogos Tradicionais e Populares):** conhece o objetivo do Jogo do Pau Português, a ética do jogador, o grau de risco das suas ações, bem como o significado das ações e sinais específicos do jogo (paragem e reinício do assalto), ... Conhece a origem cultural e histórica do Jogo do Pau Português, assim como as características das varas, a forma como são extraídas e respetiva preparação para poderem ser utilizadas no jogo.

PNEF: Danças Tradicionais / Sociais / Outras Danças...

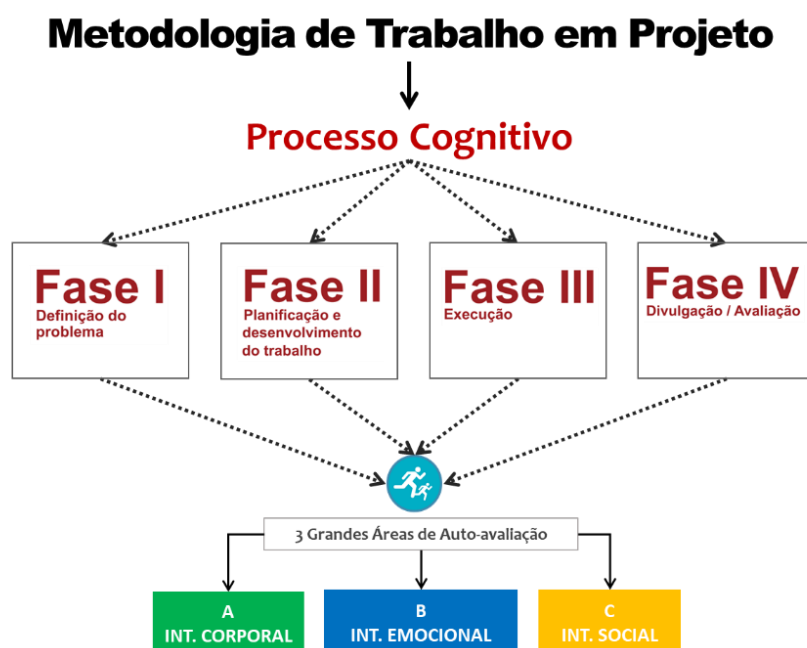
- Conhece a origem cultural e histórica das Danças Tradicionais selecionadas e identifica as suas características bem como as zonas geográficas a que pertencem.
- Etc...

CONHECIMENTOS A DESENVOLVER NO NOVO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

- **PNEF:** no que se refere aos objetivos de interpretação das estruturas e fenómenos sociais extra-escolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas, é de privilegiar o **TRABALHO DE PROJETO E OS TRABALHOS DE GRUPO**, nomeadamente na resolução de problemas colocados pelo professor, como forma dos alunos se apropriarem dos conhecimentos em causa, sem prejuízo da atividade física.

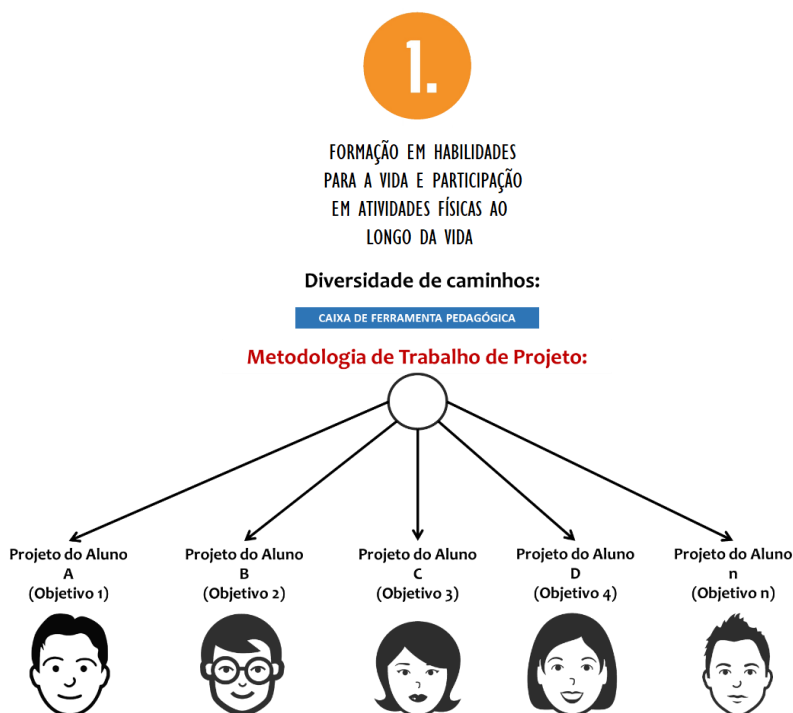
No Novo PNEF, a **Metodologia de Trabalho em Projeto (MTP)** integra todas as 3 áreas de (auto)avaliação. O aluno aprende as estratégias necessárias para escolher as atividades físicas e jogos que mais se adequam ao seu objetivo. A MTP não propõe o trabalho em grupo para aquisição de conhecimentos sobre as matérias, separando o Domínio Motor (A – Atividades Físicas - Matérias) e o desenvolvimento da Aptidão Física (B – Aptidão Física). O aluno explora, investiga, planeia, executa (“matérias”), desenvolve a colaboração e as competências emocionais e sociais como um reflexo integrado de todas as áreas de (auto)avaliação. A aprendizagem da colaboração não reflete apenas as interações nos jogos, mas todo o projeto exige a colaboração.

O novo PNEF derroga no aluno (Grupo de alunos), acompanhado pelo seu tutor (Facilitador), a responsabilidade por auto-regular o seu percurso de desenvolvimento físico/motor, emocional e social. Como tal, o aluno terá de **APRENDER AS ESTRATÉGIAS** adequadas para definir objetivos pessoais, planejar, colocar em prática e avaliar todo o processo. Trata-se de um **PROCESSO COGNITIVO**, comportamental, metacognitivo e motivacional.

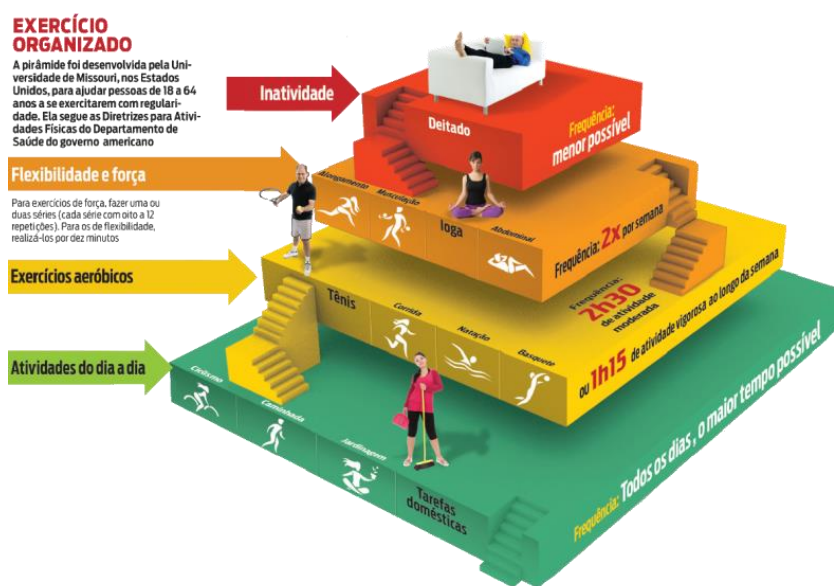


O aluno assume a responsabilidade de fundamentar o seu progresso e o seu sucesso pessoal e do grupo e para isso terá de recolher evidências que o comprovem. O aluno será confrontado com um problema e terá de desenvolver o pensamento crítico, tomar decisões, resolver problemas, investigar, colaborar com os colegas do grupo e de outros grupos, e para tal terá total autonomia e iniciativa para escolher o seu caminho pessoal individualizado. Todos os alunos terão de trabalhar para estar não só na zona saudável como demonstrar como o conseguiram. Terão de apresentar e partilhar o projeto aos colegas, defendendo-o. Este modelo não se centra tanto, como o atual PNEF, no conhecimento dos jogos desportivos coletivos enquanto prioridades, mas num conhecimento muito mais abrangente e articulado entre todas essas componentes.

Pelo facto de cada aluno escolher um projeto diferente, que pode ter (e tem) pontos comuns aos vários projetos, a fundamentação teórica (conhecimento) que o aluno irá pesquisar estará em consonância com o tema (atividade física) escolhida pelo aluno para desenvolver as competências que definiu para si. Como cada projeto terá que, obrigatoriamente contemplar 1 atividade física/motora de cada uma das **3 GRANDES ÁREAS DE AVALIAÇÃO** (Inteligência Corporal; Inteligência Emocional; Inteligência Social), o aluno terá de definir os objetivos, as competências a desenvolver, e definir os indicadores de sucesso através de descritores. Também terá de encontrar formas de registar o seu percurso e compilar dados que o permitam avaliar a sua progressão. Como tal as ferramentas de avaliação também podem ser diferentes.



O sucesso depende da qualidade do projeto o qual terá de ser bem formulado. O aluno terá de pesquisar para poder construir o seu plano de treino personalizado, conhecer os jogos para conseguir criar o jogo coletivo (Game Designer), terá que conhecer o objetivo de alguns jogos coletivos, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras para poder **modificar geneticamente os jogos** e criar outros diferentes. Os alunos desenvolvem os seus projetos em equipa (4 alunos por exemplo) e como tal terão de desenvolver competências de **resolução colaborativa de problemas** e eventuais conflitos que surjam. Para poderem aplicar os jogos na prática terão de convidar outros grupos e negociar o local, momento e recursos para poderem jogar. Também terão de ensinar os colegas sobre o objetivo, ações técnicas e táticas, bem como as regras do jogo. Os alunos aprendem a gerir o seu tempo e recursos em função dos seus objetivos pessoais.



A **AValiação** da sua progressão implica o conhecimento dos instrumentos de avaliação e a forma de utilização da informação. Alguns desses parâmetros, instrumentos de registo e avaliação podem ser:

FREQUÊNCIA CARDÍACA:

- Cardiófrequencímetros com registo GPS que podem descarregar os dados da atividade realizada num site da marca do produto:
 - Frequência cardíaca.
 - Distância.
 - Duração.
 - Velocidade.
 - Calorias gastas.
- Variabilidade da Frequência Cardíaca: Sistemas de Biofeedback.

PASSOS: Podómetros / Acelerómetros: acessório que permite aos praticantes de marcha medir a sua atividade física. O número de passos é um bom indicador caso o seu objetivo seja

o de manter a forma. A OMS (Organização Mundial de Saúde) recomenda a prática de 10.000 passos de marcha por dia para manter uma boa forma física, isto quer dizer alguma coisa!

REGISTO: Grelhas de registo do número de sessões de atividade, volume (séries, repetições, distância) intensidade (FC), dispêndio energético (calorias).

SENSAÇÃO SUBJETIVA DE FADIGA (RPE): Escala de Borg - sensação subjetiva de esforço: dificuldade de realização da tarefa prescrita pode apresentar variações consideráveis.

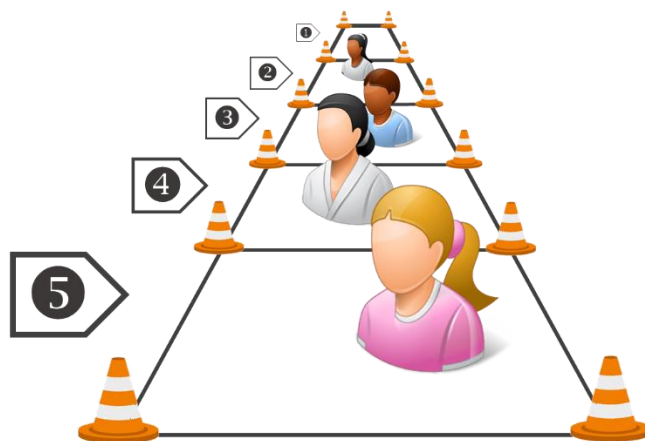
TESTES DE APTIDÃO FÍSICA:

- Índice de Massa Corporal: $\frac{\text{Peso Kg}}{\text{Altura}^2}$
- Perímetros: abdominal, coxa, tricipital, etc...
- Flexibilidade.
- Força.
- Resistência.

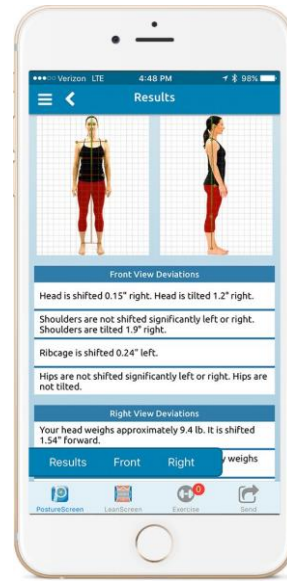
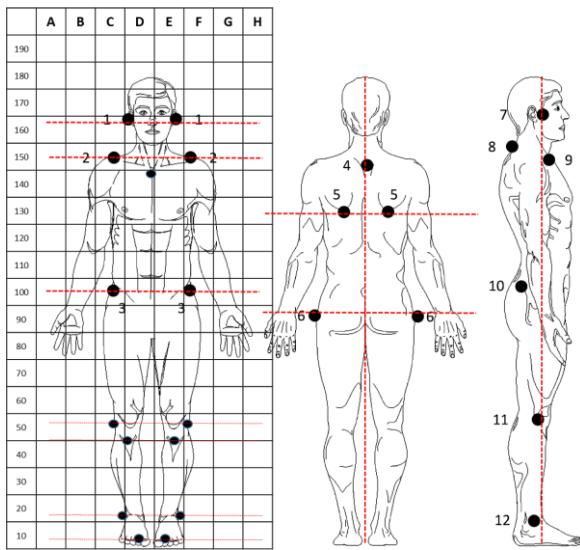
COACH EYE: Registo e análise da técnica utilizando uma APP que permite analisar de forma simples a qualidade da execução técnica ou a situação tática.

NOMOGRAMAS: Avaliação dos jogos desportivos coletivos recorre a índices numéricos que permitem situar os(s) aluno(s) em determinado nível de jogo, utilizando para o efeito, dois referenciais (índice de eficácia e volume de jogo), que permitem valorizar os aspetos quantitativo e qualitativo.

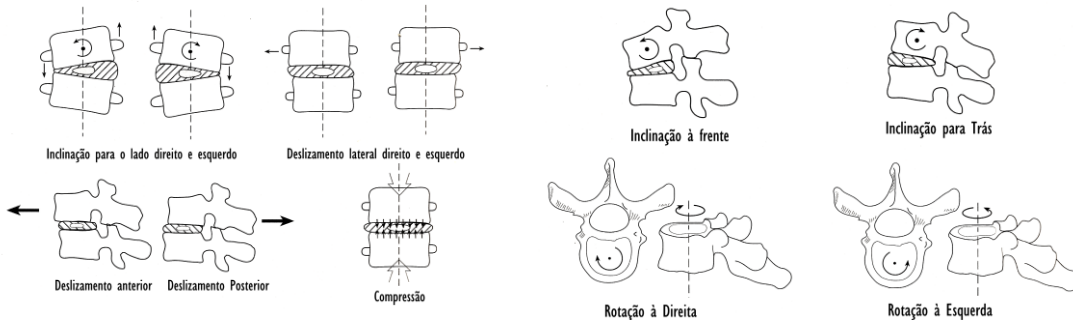
AUTO-AVALIAÇÃO SOCIOMÉTRICA E DE PROJEÇÃO: baseia-se na suposição que cada indivíduo tem, intuitivamente, da posição que ocupa no grupo relativamente à sua prestação numa determinada atividade, relativamente a um determinado comportamento ou à perceção que tem relativamente a seu valor, etc. Normalmente uso esta técnica para fazer a autoavaliação dos alunos ou a apreciação do seu empenho numa determinada atividade. Por exemplo: pergunto aos alunos para se avaliarem relativamente ao seu empenho no jogo, qual é a posição que adotam, (na escala de 1 a 5) relativamente à sua prestação. Primeiro explico quais os aspetos que pretendo que concentrem a sua atenção.



AVALIAÇÃO POSTURAL – SIMETROGRAFIA:



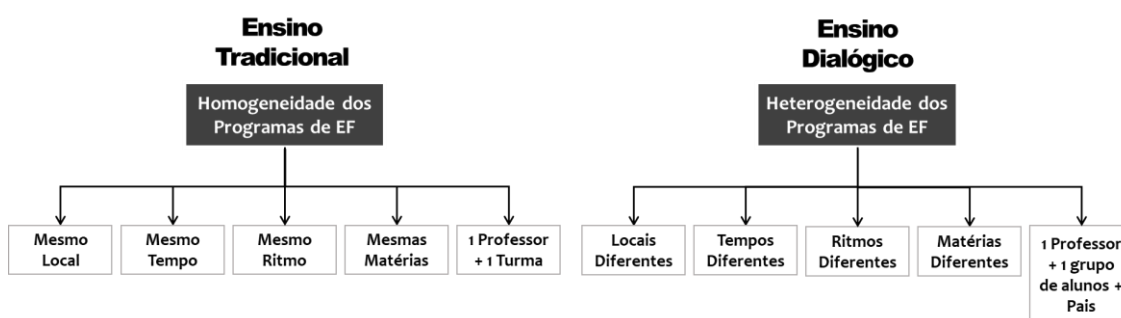
DINÂMICA VERTEBRAL BÁSICA: subluxação é uma doença que acontece em todo o mundo com proporções epidêmicas. Os alunos devem aprender a realizar uma higiene postural correta:



NORMAL	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
As vértebras apresentam-se suaves e saudáveis sem sinais de subluxação. Verifica-se um espaçamento adequado entre cada vértebra e um adequado espaço para o disco bem como uma correta curvatura da coluna vertebral. As aberturas permitem os fluxos nervosos sem interferências.	Verifica-se nesta fase a presença de subluxação que provoca o início da degeneração devido a uma vértebra fora do lugar. Quando 1 vértebra está subluxada a sua mobilidade diminui causando stress nos discos adjacentes e fricção nas ramificações nervosas. Algumas subluxações são menores e podem não provocar problemas até uma fase posterior.	As subluxações não tratadas podem provocar depósitos de cálcio e esporões ósseos. A superfície das vértebras subluxadas torna-se rugosa e irregular e pode fazer com que os discos comprimidos percam o fluido e percam a capacidade de amortecimento. Os nervos também se tornam irritados (inflamados) e este estado pode agravar-se de forma crônica.	O processo degenerativo acelera-se e provoca a perda de massa óssea. Os discos começam a colapsar e inicia-se o processo de fusão e os problemas de saúde tornam-se mais severos.	O estágio final da degeneração. Os ossos fundem-se e ficam permanentemente subluxados com as suas articulações imobilizadas. Os danos nos nervos e tecidos moles fazem parte do processo degenerativo.

Ensinar os jovens em idade escolar sobre a importância de uma correta higiene postural e que tipo de exercícios facilitam um alinhamento da coluna vertebral e sobretudo a descompressão das tensões acumuladas.

Quando os alunos prescrevem o seu programa de Saúde e Bem-estar integral incluindo um programa de exercício físico personalizado, passam a seguir caminhos divergentes e a responder às suas necessidades e motivações intrínsecas. Poderá haver alunos que tenham necessidade de orientar o seu treino para um processo de correção postural, enquanto outros estarão mais preocupados com a redução ponderal ou com a melhoria da aptidão física geral. As matérias nucleares serão todas aquelas que o aluno escolher para concretizar os seus objetivos pessoais.



	ENSINO TRADICIONAL Educação Física no Ensino Tradicional	APRENDIZAGEM FLEXÍVEL Educação Física na Comunidade de Aprendizagem
LOCAL - ESPAÇO	Mesmo lugar (Espaço desportivo de aula. Todos os alunos realizam as mesmas atividades propostas pelo professor - Homogeneidade)	Lugares diferentes (Cada aluno pode escolher espaços diferentes com potencial de aprendizagem. Qualquer espaço da comunidade serve desde que reúna as condições para o desenvolvimento das atividades e competências que o aluno definiu para si)
TEMPO	Mesmo Tempo horário (Todos os alunos têm um horário comum e o qual têm de cumprir)	Cada aluno pode definir um tempo horário diferente com momentos de convergência e reunião de todos os alunos da turma caso seja necessário.
RITMO	Mesmo Ritmo (Mesmos conteúdos e a mesma abordagem. O professor ensina todos os alunos como se fossem um só - Mito do aluno Médio)	Cada aluno segue o seu ritmo pessoal em função do seu objetivo e planificação, escolhe as atividades e auto-regula o processo de desenvolvimento pessoal (motor, emocional e social).
MATÉRIAS	Homogeneidade das Matérias. Prioridade às matérias nucleares. Objetivos e conteúdos vinculados total ou instrumentalmente ao modelo desportivo.	Heterogeneidade das matérias. As matérias são escolhidas pelo aluno (s) em função dos objetivos do seu projeto individual (Grupo). As matérias são escolhidas em função do seu potencial de desenvolvimento motor, emocional e social.
AVALIAÇÃO	Da Responsabilidade do Professor. Define os critérios de avaliação, aplica-os, recolhe informação e quantifica a prestação dos alunos. Avaliação Normalizada. 3 Grandes áreas de avaliação: <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades Físicas. 2. Aptidão Física. 3. Conhecimentos. 	Da responsabilidade do aluno com supervisão do Professor facilitador. O aluno estabelece o seu objetivo pessoal, faz uma avaliação inicial, recolhe elementos da qualidade do seu desempenho e elabora uma apreciação do seu desempenho. Avaliação Personalizada: recurso a AAPs de Fitness para monitorizar o progresso: 3 Grandes áreas de <i>auto-avaliação</i> (Inteligências Múltiplas): <ol style="list-style-type: none"> 1. Inteligência Corporal. 2. Inteligência Emocional. 3. Inteligência Social.

Monitorização, Registo e Avaliação do desempenho e as Novas Tecnologias: APPS (aplicações móveis)

As ferramentas e instrumentos de avaliação também deverão estar em consonância com as necessidades de cada aluno em avaliar os parâmetros que mais caracterizam a sua evolução. Se o aluno pretende reduzir o peso, os instrumentos de avaliação poderão ser iguais a um aluno que quer ganhar volume muscular (Perímetros da coxa, braços, torax e abdominal), mas são diferentes de um aluno que pretende melhorar a aptidão física (FC, VFC, VO₂ máx, MET).

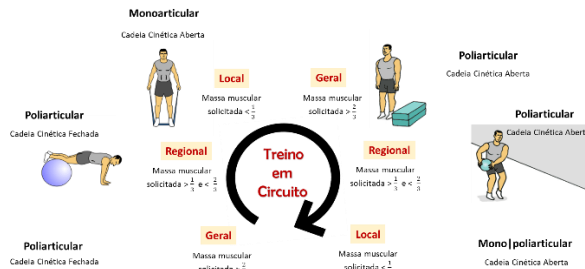


PERSONAL TRAINING EM EF: este projeto permite que os alunos conheçam os exercícios e os saibam seleccionar e organizar em função dos seus objetivos pessoais

DIETA E SAÚDE	Espécie de dieta dos pontos, com base no IMC e na meta de emagrecimento. Conta com um diário de alimentação e exercício físico para marcar tudo o que foi feito ou consumido ao longo do dia.
LIFESUM	Basta inserir o que foi consumido e as quantidades para que o aplicativo calcule quantas calorias ainda podem ser ingeridas. Com o relógio, é possível aceder diretamente à relação de alimentos.
MYFITNESSPAL	Funciona como um contador de calorias. Nele são registados os alimentos e as bebidas ingeridas, além das atividades praticadas. O usuário pode estabelecer uma meta de peso para que a APP o ajude a controlar o que é consumido e gasto
NIKERUNNING	Indicado para corredores, mostra a distância, ritmo e tempo durante o treino. a cada quilómetro percorrido, um áudio dá o feedback do desenvolvimento.
TRAIN & RUN	Além de atuar como suporte para adeptos da corrida na rua (jogging), o dispositivo da Adidas possui mais de 400 exercícios de força e flexibilidade para praticar tanto ao ar livre quanto no ginásio, em casa ou na escola.
RUNKEEPER	Com mais de 25 milhões de usuários, afere batimentos cardíacos, além de oferecer estatísticas de progressão e envia notificações (mensagens) à medida que os recordes pessoais são batidos pelo utilizador.
RUNTASTIC	Ideal para quem deseja começar a correr. Ao utilizar o smartwatch, o usuário confere em tempo real detalhes como a duração da corrida, o número de calorias gastas e a velocidade percorrida.
STRAVA	Por meio de um GPS, é possível monitorizar corridas e pedaladas. O equipamento e software regista dados estatísticos tais como a distância, o ritmo, a velocidade, ganhos em elevação e calorias gastas.
Google FIT	Permite a monitorização da atividade física. Enquanto caminha, corre ou anda de bicicleta ao longo do dia, o telemóvel ou o relógio Android Wear regista automaticamente a atividade com o Google Fit permitindo o acesso a estatísticas imediatas as quais podem ser consultadas em tempo real tanto das corridas, caminhadas como passeios de bicicleta.
SEVEN	O software propõe um treino intervalado de alta intensidade com ciclos de exercícios funcionais que duram 7 minutos.

As novas tecnologias permitem, através dos **smartphones** e as aplicações (APPS), gerir a atividade física de forma eficaz. Os monitores de FC também evoluíram bastante e permitem analisar os dados da atividade física desde que se saiba interpretar os dados (competências a desenvolver nos alunos). O **Projeto Personal Trainig em EF** tem por objetivo

introduzir os alunos a estas ferramentas tecnológicas e à compreensão e conhecimento dos pressupostos básicos e essenciais para poderem prescrever de forma rudimentar a sua atividade física e regular o seu progresso (Autonomia), mantendo-se na Zona Saudável.



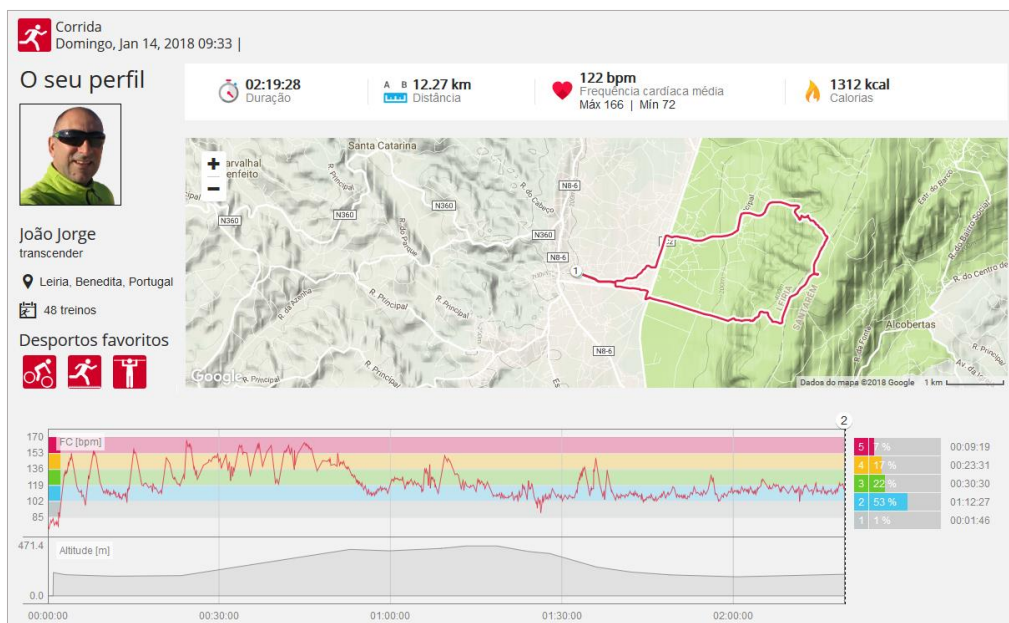
1	Tipo de Contração muscular	Isotónicos (concêntricos, excêntricos)	Isométricos	Pliométricos
2	Unidades Funcionais (UF) envolvidas	> 3 UF envolvidas	Até 3 UF envolvidas	1 ou 2 UF envolvidas
3	Massa Muscular Solicitada (MMS)	Gerais: > de 2/3 da MMS	Regionais: > 1/3 e < 2/3 da MMS	Locais: < 1/3 da MMS
4	Número de Articulações Envolvidas	Monoarticulares	Poliarticulares	
5	Maior ou menos solicitação dos músculos estabilizadores	Cadeia Cinética Fechada	Cadeia Cinética Aberta	

Monitores de FC e SmartWatches:



POLAR	GARMIN	TOMTOM	FITBIT
-------	--------	--------	--------

Propõe vários tipos de medição do treino registando vários parâmetros como a FC, Velocidade, distância, gasto calórico, percurso (GPS), alguns monitores possuem medição da VFC. Permite o download no PC e os dados são automaticamente processados e apresentados sob a forma gráfica comparando com treinos anteriores.

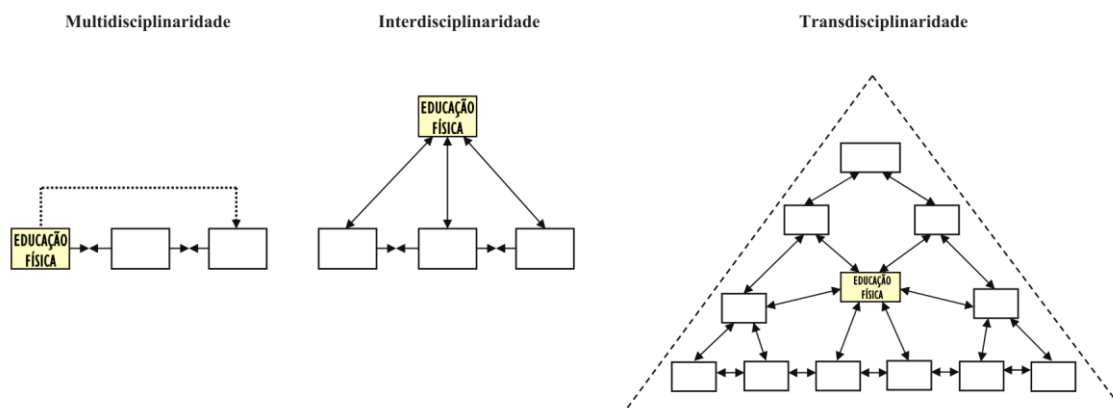


CONHECIMENTOS A DESENVOLVER PELO ALUNO NA MTP E A TRANSDICICPLINARIDADE:

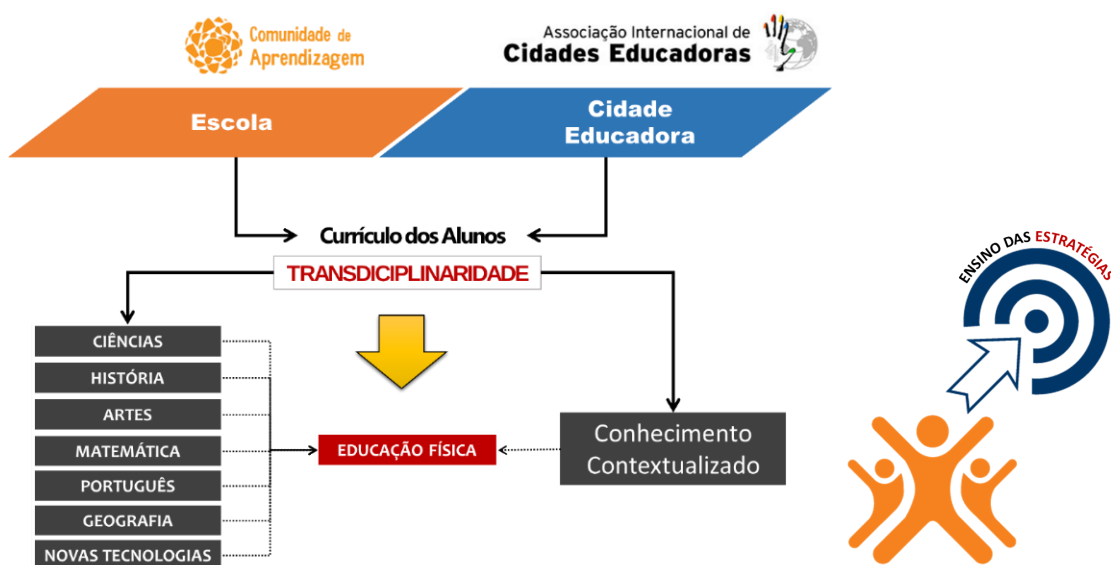
Carlinda Leite no seu artigo A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares refere: os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de uma **relação entre disciplinas e respetivos conteúdos** apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, querendo com isto significar:

- No caso da **multidisciplinaridade**, pressupõe-se uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si.
- No caso da **interdisciplinaridade**, ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base).
- No caso da **transdisciplinaridade**, deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como **facilitadora** da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

Nesta perspetiva, considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário.



Os projetos desenvolvidos pelos alunos podem conter elementos de análise e interpretação dos fenómenos estudados (centrados na primeira pessoa do aluno e/ou do grupo), enriquecidos com uma perspetiva mais abrangente. O aluno/grupo pode(m) prescrever a atividade física em função de um objetivo individual ou comum, envolvendo os pais nesse projeto. O projeto pode evoluir em qualquer espaço com potencial educativo (instalação desportiva da comunidade, associação, clube, ginásio, espaço de lazer, espaço natural, etc), desde que o aluno assim o entenda. A atividade do aluno não tem de estar circunscrita aos espaços da escola, mas pode acontecer de forma autónoma em qualquer momento e espaço planeado e monitorizado pelo professor, pelos pais ou por qualquer agente da comunidade que trabalhe em articulação com o projeto e tenha criado uma parceria com a comunidade escolar. A atividade física pode ser realizada durante a semana ou ao fim de semana em ambientes informais ou formais. O enquadramento teórico poderá conter elementos transdisciplinares para explicar e fundamentar a escolha do enquadramento, as suas vantagens e/ou desvantagens para o objetivo do aluno. O aluno pode, não só solicitar a colaboração de outros professores e disciplinas como outras fontes ou agentes de informação para desenvolver o projeto. O conceito de Cidade Educadora e o reconhecimento da importância de projetos que promovam articulações com o local é também realçado pelos educadores que, elegendo como objetivo a configuração e a vivência de um currículo que positivamente responda à multiculturalidade, propõem **processos que ultrapassem os limites estruturais dos espaços físicos da instituição escolar e permitam a construção de um conhecimento contextualizado**.



Uma escola que pretenda ensinar competência para responder a problemas da vida **deve** realizar uma análise que determine com rigor quais são as competências alcançáveis, não somente as desejáveis, e fixar critérios precisos que permitam o estabelecimento de pautas para a seleção e priorização dos conteúdos de ensino, em função das finalidades propostas e das características singulares dos alunos (Zabala e Arnau, 2010, p. 132 citado por Carlinda Leite 2012).

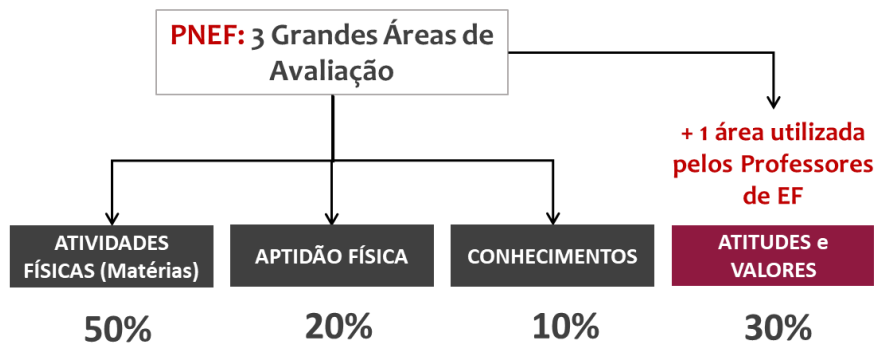
A atribuição à educação escolar do objetivo de participar na criação de condições que promovam a **equidade e a justiça social** (Connell, 1997) implica que se tenha uma atenção acrescida aos **fenómenos da diversidade cultural** e aos pontos de partida dos alunos que constituem a população escolar. E implica que o reconhecimento dessa situação seja acompanhado por processos de organização e desenvolvimento do currículo que **rompam com lógicas etnocêntricas e homogeneizantes**, características de uma orientação clássica onde apenas têm lugar os alunos socializados com a cultura escolar. Segundo Zabala e Arnau (2010), a organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências, constituindo uma resposta às **limitações do ensino tradicional**, passam pelo recurso a métodos com caráter globalizador, isto é, por processos que partam de uma **situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques**.

Sugata Mitra afirma que a “Educação é um **sistema auto-organizado** onde aprender é um fenómeno emergente”.

4.9.4 – D: DOMÍNIO SOCIO-AFETIVO

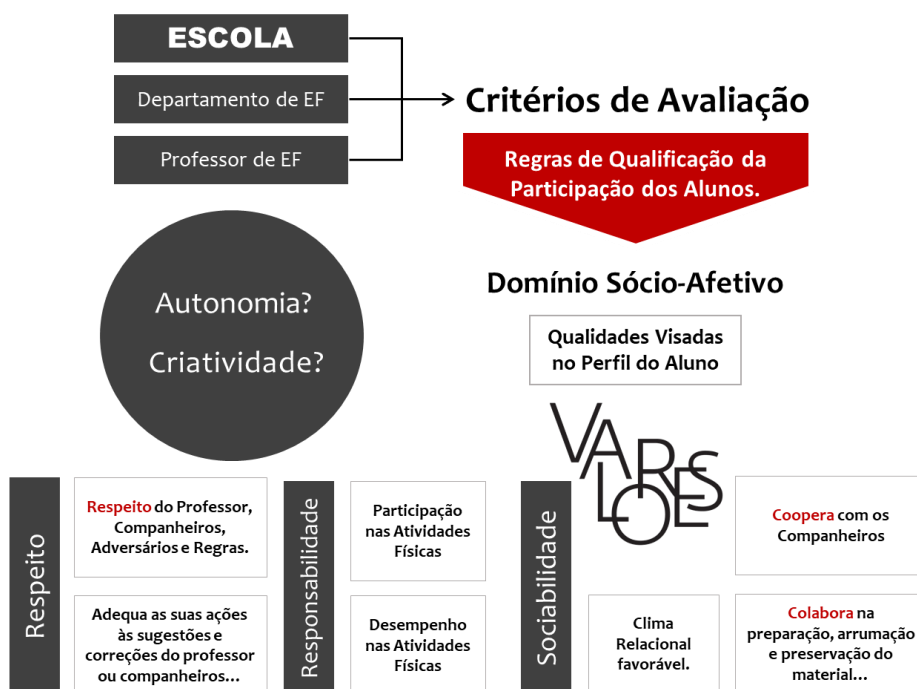
Fátima dos Santos cita Siedentop e colaboradores através do trabalho desenvolvido (descrição; análise curricular e as perspetivas de ensino de 11 professores do ensino secundário), consideram ser improvável que a EF atinja os objetivos afetivos na vida dos alunos. As metas afetivas propostas no currículo tradicional apontam nos domínios das competências sociais (cooperação respeito de comunicação, apoio, liderança); das competências individuais (desenvolver o interesse, atitude positiva, autorresponsabilidade) e do valor da disciplina, participar com prazer e respeitar o equipamento. Estas conclusões também sugerem que é improvável que a EF consiga alcançar um estatuto proeminente no ensino secundário ou nas vidas dos estudantes deste ciclo de ensino se continua a conceptualizar-se e promover-se de formas semelhantes àquelas analisadas nesse estudo. A dificuldade de constituir a EF como uma disciplina de ensino e aprendizagem com destaque nos conteúdos substantivos leva muitos professores a derivar para um universo de objetivos confinados à afetividade. Os trabalhos desenvolvidos por alguns autores relativos ao estudo de perfis de professores, sugerem que estes diferem nas orientações das metas para os seus programas, ao colocarem maior prioridade nos padrões afetivos, descritos nos números 5, 6, 7 do programa NASPE (*National Association for Sport and Physical Education*, 1995 – ACSM: Manual Completo de Condicionamento Físico e Saúde, Barbara Bushman) do que nas quatro iniciais.

Dado os professores de Educação Física atribuírem grande importância e serem a favor das **metas afetivas**, é imperativo, na opinião de Tjeedsma et col. (1996), que os investigadores estudem os efeitos de diferentes conteúdos e orientações pedagógicas no desenvolvimento afetivo dos alunos. Eles devem ser capazes de apresentar o conteúdo e as tarefas de aprendizagem de uma forma que seja interessante e significativa para os estudantes. Devem promover nos alunos um desejo de aprender e uma crença que com esforço e prática eles podem aprender.



Os professores operacionalizam a sua avaliação da forma apresentada no esquema anterior, onde o **Domínio Sócio-afetivo** surge como uma Dimensão Separada. Um professor só tem legitimidade para avaliar o Domínio Sócio-Afetivo se desenvolver as **Competências Sociais e Afetivas** (CSA) de forma intencional e planeada (estratégias). Porém, a avaliação do DSA resume-se a uma mera atribuição de uma classificação (rótulos), aos comportamentos e atitudes mais ou menos favoráveis ao clima da aula e ao empenho manifestado na realização das atividades propostas pelo professor e na participação nas várias fases da aula. Os alunos não têm espaço para desenvolver a sua autonomia e criatividade porque prevalece o modelo do Professor Eficaz que assume as decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto.

- **PNEF: os CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO** estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse **GRAU DE SUCESSO**. Os **critérios de avaliação** constituem, portanto, **regras de qualificação da participação dos alunos** nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, **expressamente organizadas pelo professor** para a demonstração das **qualidades visadas**.



Como é que os procedimentos aplicados na qualificação das qualidades demonstradas pelos alunos no seu perfil de desenvolvimento pessoal (valores), apoiam o aluno na procura do alcance do sucesso em EF e sobretudo denotam utilidade e validade?

- Como é que se recolhem dados de forma objetiva (observação), que caracterizam os alunos relativamente ao seu DAS?
- Que indicadores e/ou descritores de comportamento e atitudes demonstram que os alunos dominam as competências definidas pelos critérios de avaliação?
- Qual o grau de objetividade deste tipo de avaliação? Qual o rigor? Que validade?
- Será que esta avaliação estará dependente da personalidade do professor e do seu grau de expectativa? Não estará contingente do seu perfil de personalidade, do seu caráter?

Como é que esta avaliação apoia uma deliberação pedagógica se não se apoia em critérios e dados objetivos? Qual o corpo de conhecimentos (ciência) que suporta a classificação que os professores atribuem aos alunos?

Como é que um professor distingue um aluno respeitador de um não respeitador, um aluno que participa muito de um que participa pouco, de um aluno que coopera e outro que não coopera? Como é que o professor desenvolve a autonomia e responsabilidade nos alunos se “as atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, são expressamente organizadas pelo professor?”

Por norma um professor só tem legitimidade para avaliar uma competência que ajudou a desenvolver nos seus alunos. Como é que o professor de EF “apoia o aluno na procura e alcance do sucesso em EF” no domínio das atitudes e dos valores sem utilizar ferramentas e metodologias que ajudem o aluno a trabalhar essas competências? O que é que um professor de EF planeia e realiza na aula que ajuda o aluno a tornar-se mais cooperante, mais responsável, mais respeitador e mais sociável?

- **PNEF:** Os **processos** e os **resultados** da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para **apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF** no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências, escolares e extra-escolares, que marcam a sua educação (repouso, recreação, alimentação, convívio com os colegas e adultos, etc.), direta ou indiretamente, representadas neste programa.
- **PNEF:** Caráter Formativo da Avaliação - os procedimentos aplicados devem assegurar a utilidade e a validade dessa apreciação, ajudando o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu **empenho** nas atividades educativas e, também, apoiando a deliberação pedagógica.

Exemplo de critérios de avaliação do DSA e o PNEF:

Responsabilidade / Empenho

Apresentação do material necessário	<p>Equipamento de EF: inclui T-Shirt e/ou Sweatshirts, Calção ou calça de tecidos leves e flexíveis e calçado desportivo de materiais leves, aderentes e flexíveis.</p>
Participação na aula com empenho (PNEF: Desempenho)	<p>Participação: ação ou efeito de participar, fazer parte da aula de EF e envolvimento nas atividades ali desenvolvidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PNEF: <p>Empenho: interesse, afincio, demonstra interesse em conseguir algo, que se esforçou, compromisso, comprometimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PNEF: ... empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física... • PNEF: (objetivos da EF) a valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades. • PNEF: assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes. <p>Desempenho: modo com alguém ou alguma coisa se comporta tendo em conta sua eficiência, seu rendimento: o desempenho de um aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PNEF: analisa o seu desempenho e dos colegas, dando sugestões que favoreçam a sua melhoria. • PNEF: coopera com os companheiros, aceitando e dando sugestões que favoreçam a melhoria dos seus desempenhos.
Pontualidade	<p>Pontual: que chega ou sai exatamente no horário marcado, preciso. Que cumpre prazos ou realiza algo no tempo devido, exato.</p>



Exemplo de critérios de avaliação do DSA e o PNEF:

Relação com os outros

Respeito pelos outros	<p>Respeito (professor, colegas): consideração, sentimento que leva alguém a tratar outra pessoa com grande atenção, profunda deferência, consideração ou reverência.</p> <ul style="list-style-type: none">• PNEF: (Objetivos Gerais – competências comuns a todas as áreas): relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;• PNEF: aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.• PNEF: no desempenho das funções de árbitro ou juiz de linha explica as suas decisões, de forma breve, quando solicitado e no respeito das leis.• PNEF: (danças sociais) aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações. Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, ou evitando a sua trajetória de modo a não perturbar o desempenho dos outros.• PNEF: (tiro com arco) analisa as suas prestações e as dos companheiros apresentando sugestões e correções que favoreçam a melhoria dos seus desempenhos. Adequa as suas ações às sugestões e correções do professor ou companheiros (Respeito), visando um melhor e mais reduzido agrupamento de flechas no alvo.
Espírito de Cooperação.	<p>Cooperação: Ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou auxílio; dar contribuição para; colaboração ou contribuição.</p> <ul style="list-style-type: none">• PNEF: a <i>orientação da sociabilidade</i> no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, <i>especialmente nas situações de competição entre equipas</i>, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.• PNEF: (objetivos Gerais – Competências comuns a todas as áreas): cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma.• PNEF: cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.• PNEF: coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.• PNEF: Ginástica: coopera com os companheiros nas ajudas e paradas que garantam condições de segurança e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. <p>Colaboração: ato ou efeito de colaborar; concurso, ajuda, auxílio: trabalhar em colaboração.</p>

Para que o professor de EF tenha eficácia (Professor eficaz) no desenvolvimento das capacidades prescritas no perfil do aluno, este tem que, necessariamente, assumir a responsabilidade pela planificação das suas atividades, escolhe-las, implementá-las e avaliá-las. Esta é a única forma de garantir que o aluno desenvolva estas competências/valores.

A quantificação de comportamentos motores na avaliação das **Atividades Físicas** (Matérias) dependente da observação e recolha de informação pelo professor, e esta está sujeita, como vimos, a muitos obstáculos e dificuldades que comprometem o seu rigor e

validade. Seguindo o mesmo raciocínio, o professor observa os comportamentos e atitudes do aluno em sala de aula, quando participa nas diversas situações de aprendizagem, e recolhe elementos que o ajudam a traçar um perfil, tendo como referência os critérios de avaliação. Porém, se a avaliação dos comportamentos motores se afigura difícil, a quantificação de atitudes, valores e comportamentos (Domínio Sócio-Afetivo), torna-se ainda mais difícil quando não se conhecem nem dominam determinados indicadores e parâmetros.

Quando proponho um modelo diferente daquele apresentado pelo PNEF, na definição das 3 Grandes Áreas de Avaliação, que na verdade são 4 GAA (porque todos os professores atribuem uma classificação às atitudes e valores, reconhecendo a sua importância enquanto critério/parâmetro de avaliação), faço-o no reconhecimento e importância da dimensão emocional e social no nosso comportamento motor. Aliás, a nossa expressão motora é o reflexo da nossa vontade, da nossa intenção e da nossa necessidade de expressão emocional e social. O que nos leva a fazer um movimento, um gesto, uma atividade física ou um desporto é um motivo, uma razão e a sensação e emoção que daí resulta. Sem uma razão ou motivo não há movimento. Por isso, quando escolho as atividades físicas que desejo realizar, faço-o em função desta intenção, deste motivo, desta vontade. Levanta-se a questão. Quem deve escolher a forma como me devo movimentar e o porquê (autonomia e criatividade?), devo fazê-lo em função da minha vontade consciente ou da vontade dos outros (Professor, Programas, Crenças Culturais)? Como é que podemos minimizar estas idiossincrasias e evoluir a dimensão socio-afetiva a algo mais concreto, sólido, científico e coerente?

Vamos ainda analisar mais um pouco o domínio sócio-afetivo na perspetiva dos valores escolhidos.

O que propõe o despacho n.º 2351/2007?

“O desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar pressupõe o estabelecimento de um **sistema de avaliação de desempenho** capaz de **gerar indicadores** que permitam verificar, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas letivas e pedagógicas, evidenciando os aspetos a alterar para a obtenção de **melhorias significativas nos resultados dos alunos**”. A melhoria da qualidade, deve centrar-se sobretudo no indivíduo, na sua dimensão humana.



- Que aspetos a alterar?
- Como garantir melhorias significativas nos resultados dos alunos?

- Será que se têm verificado aprendizagens com qualidade no domínio das atitudes e valores nos alunos que frequentam as aulas de Educação Física durante a escolaridade obrigatória?
- Será que os programas estão adequados e prescrevem as metodologias e matérias adequadas para o desenvolvimento das competências e capacidades fundamentais do século XXI?
- Será que as práticas letivas e pedagógicas dos Professores de EF estão em conformidade com pressupostos que lhes permitem facilitar o desenvolvimento dos melhores valores nos seus alunos?
- Que aspetos devemos alterar?

O que define a Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 49/2005 de 30 de agosto?

Artigo 2º princípios gerais: ponto 4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

A significativa contribuição de Damásio forneceu provas que ajudam a compreender o quão artificial se torna separar o pensamento do sentimento. Contudo, apesar deste forte contributo para o avanço científico, a “Educação” teima em separar e isolar a mente das emoções apesar de assumir como objetivo o “desenvolvimento integral da personalidade dos alunos”. Outra ideia importante que deriva do modelo estrutural de Plutchik sobre as emoções, é o facto de muitos dos termos que os especialistas utilizam para descrever as misturas de emoções, serem palavras tipicamente utilizadas para descrever os **traços de personalidade**. Por exemplo, palavras tais como triste, ansioso e calmo podem descrever tanto os traços de personalidade como sentimentos emocionais. A distinção entre estados emocionais e traços de personalidade interpessoal é muito arbitrária segundo Allen & Potkay (1981) cit. R. Pluchik (2005). Frequentemente a mesma chekc-list de adjetivos pode ser usada para se medir ambos os estados e traços, simplesmente pela alteração das instruções. Se aos participantes de uma investigação lhes é pedido para descrever como se sentem agora, ou nos últimos dias, estamos a perguntar sobre os **estados emocionais e disposições**. Se, contudo, lhes for pedido para descrever **como se sentem habitualmente**, estamos a perguntar sobre os **traços de personalidade**. Assim, do ponto de vista desta teoria, as *emoções e os traços de personalidade estão intimamente interligados e, de facto, os traços de personalidade podem ser considerados como derivados a partir de uma mistura de emoções*. Assim, se queremos promover um desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos teremos que o fazer a partir da abordagem dos estados e padrões emocionais (Inteligência Emocional), recorrendo às ferramentas e currículos de literacia emocional.

Artigo 48.º administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino: ponto 3 – na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem **prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica** sobre critérios de natureza administrativa.

Artigo 50º, desenvolvimento curricular: ponto 1 – a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento:

- Físico e Motor
- Cognitivo
- **Afetivo**
- Estético
- **Social**
- **Moral**



O meu objetivo, como professor, *não é ensinar matérias* (sejam nucleares ou alternativas), mas *ensinar as estratégias* que permitam aos alunos saber escolher as matérias que mais se adequam aos seus objetivos e quais os valores que irão nortear esse processo. Depois de saberem definir os seus objetivos e valores pessoais, têm que saber escolher as matérias que mais se adequam ao desenvolvimento das competências que identificam como deficitárias na sua formação integral, onde o movimento e a quietude são o pano de fundo, a base do processo. Depois de definirem os seus objetivos, escolherem a atividade que mais lhes permitem explorar a área que sentem deficitária, têm de saber **escolher o método de trabalho** e a **forma como organizam os exercícios e atividades** para alcançar os seus objetivos. Finalmente terão de aprender a **recolher informação** (indicadores) que lhes permitem **reconhecer o progresso** e a que distância se encontram do seu objetivo individual e/ou do grupo.

- Quais são as atividades físicas, jogos, exercícios que mais me ajudam a desenvolver a minha capacidade de cooperação, colaboração, partilha, ajuda?
- Quais são as atividades que me permitem tomar consciência das minhas emoções e me ajudam a exprimi-las de forma mais regulada e consciente?
- Que tipo de exercícios me ajudam a fortalecer o meu corpo, tornando-me mais ágil, coordenado e seguro?
- Que tipo de exercícios me ajudam a perceber porque sou tão nervoso, inseguro, temeroso e como podem ajudar-me a modificar essa condição para outra onde eu me torne mais compreensivo, amoroso e respeitador de mim próprio?
- Que tipo de atividades, jogos ou exercícios que me ajudam a melhorar a minha combatividade, a minha capacidade de lutar pelos meus objetivos, a ser perseverante, abnegado, disciplinado e metódico?

Estas são algumas perguntas que os alunos têm de aprender a fazer para poderem assumir o controlo e a responsabilidade pela sua formação autónoma, consciente e empenhada. Os alunos terão de aprender a criar um projeto de desenvolvimento pessoal que integre as dimensões de desenvolvimento anteriormente referidas e se tornem adultos conscientes, robustos, seguros, e física, emocional e socialmente literados.

Na minha opinião, considerando os pressupostos da Lei, existe uma conjuntura favorável para se implementar determinados modelos científicos que nos permitem resolver muitos dos nossos **problemas em sala de aula** e promover o sucesso dos alunos. Mas para tal teremos de efetuar uma análise fundamentada da **origem dos problemas** na escola que se constituem como **obstáculos à aprendizagem**. Na minha opinião, um dos grandes obstáculos ao sucesso está circunscrito na **forma não orgânica** como a escola entende o conhecimento e a aquisição do mesmo. Criamos um sistema educativo que não respeita os pressupostos mais básicos e fundamentais da dimensão humana, a sua realidade emocional e afetiva. Aliás, as emoções e as suas múltiplas manifestações, expressas pelos recetores da informação (alunos), que dificultam a emissão da mensagem (informação) pelo emissor (professor), são consideradas prejudiciais. Até ao momento, as únicas estratégias que utilizamos são de natureza castradora e punitiva.

Será que, tal como afirma Hubert Hannoun no seu livro “os conflitos da educação” publicado em 1975, *“a educação não só se inscreve no quadro de numerosos conflitos – que tentamos descobrir – como ela própria é fonte de conflito no interior da pessoa (...). Esta posição interna, este conflito permanente de que a personalidade é o campo de batalha*

entre as pulsões inconscientes e os atos conscientes da razão e da vontade, devem estar no centro das interpretações dos atos infantis e juvenis. O diálogo a quatro vozes ... para caracterizar a relação entre um educador e um educando ...: nesta relação, dois conscientes, mas também dois inconscientes, tentam juntar-se. Os dois conscientes só o conseguirão quando os inconscientes tiverem dado o seu acordo. Este conflito é fundamental.



Na 5ª edição do livro de Mischa Titiev com o título Introdução à Antropologia Cultural publicado em 1963 pode ler-se: *A vida em sociedade seria praticamente impossível se não fosse a existência de formas de comportamento*

regularmente padronizadas e portanto, previsíveis. Estas são normalmente aceites pelos indivíduos e não funcionam sempre sem um grau de variação; mas pensemos como seria difícil a vida se uma pessoa nunca soubesse que formas de comportamento devesse esperar dum conjugue, parente, filho ou vizinho (eu acrescento de um aluno ou de um professor). Dois dos problemas mais interessantes, mas difíceis das ciências sociais consistem em determinar como é que os padrões de cultura se modificam, e descobrir até onde o comportamento das pessoas é baseado na vontade individual ou motivado pelos padrões de conduta que prevalecem na sua sociedade. O autor fala do perigo do inconformismo biocultural: uma vez que os **valores da biologia** e da **cultura** pode estar, e ocasionalmente estão, em **desacordo**, surge uma fonte de conflito potencial nos assuntos humanos que falta inteiramente nas atividades dos outros animais. Enquanto as formas de vida de uma sociedade correspondem satisfatoriamente aos **desejos biogeneticamente determinados** dos seus membros, não haverá grandes dificuldades, mas se os **valores simbólicos ou culturais** de um grupo **divergem largamente das considerações biológicas básicas**, desenvolve-se uma espécie de **inconformismo biocultural** que é uma possível fonte de grande **perigo**.

Na minha perspetiva, a escola evoluiu para um modelo cujos **valores simbólicos e/ou culturais divergem largamente** das **considerações biológicas básicas** da maioria das crianças e adultos. Podemos utilizar de forma sucinta alguns exemplos como o “Mito da Média” onde o professor ensina a muitos como se fossem um só, o tempo que as crianças passam dentro da instituição sem tempo para brincar, uma necessidade básica fundamental, etc... Estamos a falar de uma **instituição inorgânica** que mimetiza uma sociedade também ela disfuncional e inorgânica. O impacto e custo emocional sobre os atores que vivem na escola promove as mais diversas reações de rejeição de algo que é sentido como estranho, opressivo e ameaçador. Muitos conseguem adaptar-se, mas cada vez mais alunos não o conseguem e entram em conflito com tudo e todos que representam para eles uma opressão e agressão.

De facto, P. Bourdieu e J. C. Passeron declaram de forma explícita que *“toda a ação pedagógica é objetivamente uma **violência simbólica** enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural”*. Jurjo Santomé (página 94), afirma que *“as divisões de classes e grupos sociais, e as **configurações ideológicas** e materiais sobre as quais elas se apoiam, são transmitidas e reproduzidas através da **violência simbólica**. Ou seja, quando o poder detido por uma classe social é utilizado para **impor uma definição do mundo**, para definir significados e apresenta-los como legítimos, dissimulando o poder que essa classe tem para o fazer e escondendo, além disso, que essa interpretação da realidade coincide com os seus próprios interesses de classe. Assim, esta violência simbólica reforça com o seu próprio poder **as relações de poder** nas quais ela se apoia, e contribui dessa forma, para a **domesticação do dominado**. A cultura encontra-se, portanto, dominada pelos interesses de classe. Esta violência simbólica vai exercer-se diretamente através da ação pedagógica.*

Baseando-nos nesta afirmação, nós os professores, exercemos através da nossa posição de autoridade uma relação de poder cujo objetivo é domesticar o dominado (o

aluno), o qual deve aceitar a informação que lhe é transmitida como uma verdade quase absoluta. Muitos são os alunos que questionam: “Isto não serve nada para o meu futuro!”, ou ainda, “Para que é que isto serve?”. Outros interrogam-se: “O que é que isto contribui para a minha felicidade?”. Ou ainda como afirmava um miúdo do 1º ciclo num tom desafiador: “O professor não manda em mim?”. E nós, muitas vezes, encontramos uma miríade de argumentos para os convencer de algo que muitas vezes nem nós próprios acreditamos ou até discordamos, mas que temos de cumprir porque estamos a ser pagos para o fazer e está nos programas e na lei.

Porém, se esta escola assumiu um compromisso com a lei (PPIP) e esta lhe permite “romper com a legislação que determina muitas das normas que regem as escolas e, em parte, limitam a ação dos professores”, então deixamos de ter argumentos para continuar a investir neste modelo. Este apenas perpetua relações de poder (heterónomas), onde o ato de domesticar o dominado pelo professor (amestramento), se auto-justifica através de falácias para se tornar credível quando determinados alunos, mais inquisidores e críticos, o questionam, ressentindo-se da *violência simbólica* cujo impacto emocional apenas erode o gosto pela aprendizagem e pela escola onde muitos acabam por se afastar.

“Daniel Goleman (2003) faz menção ao trabalho de investigação de Urie Bronfenbrenner. “Na ausência de bons sistemas de apoio, as pressões externas tornam-se tão intensas que até as famílias mais fortes estão a desmoronar-se. (...) A agitação e instabilidade” expõem as crianças, “particularmente vulneráveis, a forças tão disruptivas como os efeitos devastadores do divórcio, da pobreza e do desemprego. (...) Estamos a privar milhões de crianças das suas competências e do seu carácter moral”. (...) A competição a nível internacional fez baixar os custos de mão-de-obra criando forças económicas que pressionam as famílias.” “Famílias financeiramente sitiadas”; “Ambos os pais trabalham longas horas”; “Filhos deixados em creches que equivale ao abandono”; “Famílias monoparentais” (...) “A erosão dessas incontáveis e pequenas trocas (afetos / amor), entre pais e filhos que estão na origem das competências emocionais”.

Terry Kellog (1990), “Broken Toys, Broken Dreams”, caracteriza aquilo que designa pelo *enredo* ou *emaranhado desenvolvimental, social, cognitivo e emocional* no qual as crianças, posteriormente adultos, permanecem presos, perdidos e no caminho errado (alunos problemáticos em sala de aula). Este “emaranhado” resulta da falta e violação das fronteiras, caracterizando-se por uma ausência de diferenciação e autonomia. As crianças em famílias disfuncionais emaranham-se na patologia, e são incapazes de se individualizar, internalizando a realidade, problemas, sentimentos, crenças, esperanças, tendências suicidas, raiva e por aí em diante. Este emaranhado, desenvolve-se a partir da mitologia da família, crenças, regras, premissas, negações, protecionismos, lealdades, rebeliões, projeções, expectativas e ameaças. Apoia-se na modelação inapropriada, mensagens misturadas, vínculos exagerados ou ausentes, abandono, negligência, abusos físicos, mentais, emocionais, sexuais e religiosos. O emaranhamento exprime-se em tentativas de resolução dos dilemas da infância, e como tal repetimos estes comportamentos e atitudes (ex: na escola - na sala de aula). O emaranhamento é sustentado através da negação. David

Latterman apresenta uma lista de alguns comportamentos típicos ou características de **personalidade** deste sintoma:

- a. Comportamento compulsivo
- b. Elevado nível de impaciência ou intolerância
- c. Trabalhar exageradamente (perfeccionismo)
- d. Não cuidar fisicamente de si
- e. Incapaz de dizer “não”
- f. Dificuldade de se aproximar das pessoas que se gosta
- g. Pouca ou nenhuma intimidade
- h. Medo de ser um falhado
- i. Sentir-se só ou isolado
- j. Desistência quando as coisas correm mal
- k. etc.

Terry Kellogg autor do livro “Broken Toys, Broken Dreams and Family Matters”, afirma que *muitas crianças perderam a confiança, criatividade e espontaneidade e demitiram-se do prazer e admiração de ser. Nós somos brinquedos quebrados, vivendo as nossas vidas de sonhos desfeitos.*

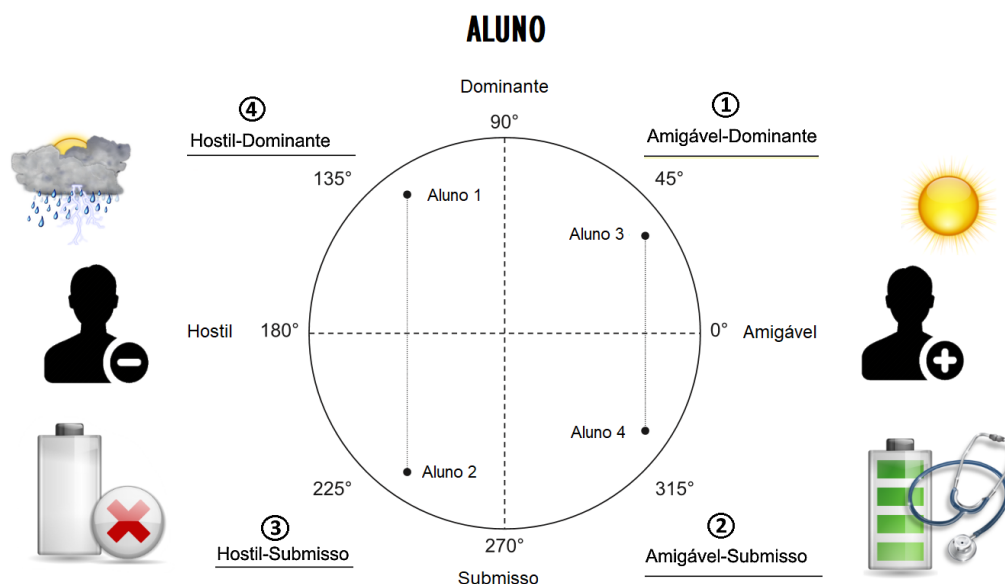
Numerosos estudos têm revelado que aproximadamente 10% a 15% de crianças apresentam sintomatologia depressiva classificada de moderada a severa, segundo Marx e col. (1998), Cit. Silva e col. (2004). Estes investigadores basearam-se na utilização de dois questionários de avaliação sintomatológica depressiva (Beck Depression Inventory) e a imagem corporal (Body Image Satisfaction Questionnaire - BISQ), respetivamente. Nas conclusões do estudo são referidas as principais manifestações de sintomatologia depressiva nomeadamente:

- a. Sentimentos de tristeza
- b. Perda de prazer nas atividades
- c. Sentimentos de culpa
- d. Diminuição da energia e fadiga
- e. Baixa auto-estima
- f. Diminuição da concentração
- g. Dificuldade em tomar decisões
- h. E sentimentos de inutilidade e solidão

Joseph Chilton Pearce (2002), “The Biology of Transcendence”, refere que, para nós, “uma boa criança é aquela que obedece, e uma boa mãe é aquela que possui uma boa criança. Ambos os juízos de valor são impostos pela cultura”. Com base neste raciocínio podemos afirmar que “um bom aluno é aquele que obedece, e um bom professor é aquele que possui um bom aluno”. Este critério está na base das opções que muitos professores e Diretores de turma adotam relativamente à seleção das turmas ou níveis. Ninguém gosta de estar associado ao fracasso, ao insucesso ou à falha e/ou erro. Por este motivo, Virgínio Sá (1997) escreve “Ser designado diretor de turma – prémio ou castigo?”. Isto pode significar que os Professores mostram uma clara rejeição das turmas onde os alunos vivem de forma

mais intensa os **conflitos de personalidade** (assumindo-se desobedientes, passivo-agressivo ou agressivos), para com os quais se sentem impotentes, despreparados e sem tempo administrativo e disponibilidade mental e emocional para trabalhar esses aspetos.

Como tal, um dos aspetos fundamentais que criam dificuldades aos professores relaciona-se com os **conflitos de personalidade** que se apresentam como adversos ao processo de ensino e aprendizagem.



Porque motivo muitos alunos estacionam no quadrante 3 (Hostil Submisso) e/ou 4 (Hostil Dominante) e demonstram desinteresse, apatia, cansaço, cinismo, medo, frustração e desconfiança? Que emoções caracterizam esta realidade emocional?

1	2	3	4
DOMINÂNCIA – AFILIAÇÃO	SUBMISSÃO – AFILIAÇÃO	SUBMISSÃO – DESAFIADOR	DOMINANCIA – DESAFIADOR
Determinado	Dócil	Rancoroso	Franco, Sincero (sem rodeios, duro)
Independente	Respeitador	Amargo	Orientando
Decidido	Leal	Mal-humorado	Exigindo
Auto-suficiente	Afetuosos	Rejeitando	Dominando
Empreendedor	Agradável	Desconfiado	Triunfando
Responsável	Simpático	Magoado	Comandando
Negociador	Grato	Reservado	Planeando
Apoiante e cooperativo	Servil	Evasivo	Ameaçando & Implacável
Gregário	Auto-sacrificado (abnegado)	Constrangido	Cruel
Franco	Modesto	Temeroso	Agressivo
Conciliador	Condescendente		Punitivo
Compreensivo	Sossegado (Tranquilo)		Ofender (magoar)
Amigável & Nutridor & Protetor	Agarrado (dependente)		Empolado (ostencioso)
Sociável	Obediente		Implacável
Benevolente & prestável	Ingénuo (crédulo)		Sarcástico
Caloroso	Submisso		Desafiante
Companheiro	Despretensioso (simples)		Brusco
Afetuosos	Dependente (secundário)		Rebelde (revoltado)
Confiável	Desamparado		
Gentil			

Como é que criamos um projeto audaz, contextualizado e único, consoante as necessidades dos nossos alunos, os tratamos com respeito e carinho e contribuímos para o desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade facilitando neles o desenvolvimento das competências do século XXI:

- 1) Criatividade;
- 2) Inovação;
- 3) Pensamento crítico;
- 4) Resolução de problemas;
- 5) Tomada de decisões;
- 6) Comunicação;
- 7) Colaboração;
- 8) Investigação;
- 9) Questionamento;
- 10) Flexibilidade e adaptabilidade;
- 11) Iniciativa e autonomia.

O que é a **personalidade** e como promover o seu desenvolvimento pleno e harmonioso incentivando a formação de cidadãos livres, **responsáveis**, **autónomos** e **solidários** (cooperantes) e valorizando a dimensão humana do trabalho (LBSE). Pierre Weil apresentou, no seu livro *a mudança de sentido e o sentido da mudança*, um modelo que chamou de **Roda da Paz**.



Este modelo propõe um mínimo denominador comum dos sistemas vivos representado numa anatomia tripartida. Segundo José Olalde Rangel, na sua *Teoria Sistémica*

dos **Sistemas Vivos**, um sistema vivo é uma unidade constituída por elementos que trabalham de forma coordenada, cada um ao serviço do outro, para se alcançar um objetivo comum que é a sobrevivência. Esta definição aplica-se a bactérias, vírus, colónias de formigas, **peessoas, grupos, instituições** ou países. No nosso caso interessa-nos abordar as pessoas e grupos de pessoas (atores) que colaboram na Instituição Escola (Educação) e cujo objetivo é a aprendizagem dos alunos (processo de enculturação).

Teoria Sistémica dos Seres Vivos (José A. Olalde Rangel)		Teoria Holística e Educação para a Paz (Pierre Weil)	
INTELIGÊNCIA	É a entidade reguladora que controla e integra as partes do sistema vivo, numa unidade funcional, orientada para a sobrevivência.	MENTE	INFORMAÇÃO informação vem do latim <i>informatio, onis</i> , ("delinear, conceber ideia"), ou seja, dar forma ou moldar na mente, como em educação, instrução ou treino. Informação é a qualidade da mensagem que um emissor envia para um ou mais recetores.
ENERGIA	É qualquer combustível que causa ação ou movimento. Aquilo que faz as coisas acontecer.	E-MOÇÕES	VIDA (E=energia Moção=movimento). Emoção é uma experiência subjetiva, associada a temperamento, personalidade e motivação . A palavra deriva do latim <i>emovere</i> , onde o <i>e-</i> (variante de <i>ex-</i>) significa "fora" e <i>movere</i> significa "movimento". Robert Plutchik propôs o <i>modelo tridimensional circumplexo</i> para descrever a relação entre as emoções.
ORGANIZAÇÃO	Conjunto de elementos organizados como uma unidade funcional, orientados no sentido de um objetivo estabelecido pela inteligência que os governa	CORPO	MATÉRIA Para a Biologia é um organismo vivo, composto de pequenas unidades denominadas células e para a Química, é uma porção de matéria. O corpo da Instituição é uma estrutura ou mecanismo de ordem social, que regula o comportamento de um conjunto de indivíduos, dentro de uma determinada comunidade. Assume uma função social que transcende os indivíduos e as intenções mediando as regras que governam o comportamento.

Qual o melhor modelo de organização da Instituição Educativa de forma a melhor desempenhar a sua função social, regulando o comportamento dos seus atores para que eles aprendam a cuidar de si, dos outros e do planeta?

VALORES		DESCRITORES (TRAÇOS DE PERSONALIDADE)
INTELIGÊNCIA	RESPONSABILIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolve <u>investigação</u> (<i>pesquisa, estudo</i>) 2. Demonstra <u>criatividade</u> (Articula e relaciona informação) 3. Demonstra <u>iniciativa</u> (Toma decisões, executa-as e reflete sobre as mesmas) 4. <u>Cumpre</u> Tarefas (Procura Soluções; Resolve Problemas) 5. <u>Cumpre</u> normas (Respeita materiais e equipamentos; apresenta material necessário; Cumpre prazos; Participa de forma adequada)
ENERGIA	AUTONOMIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifesta <u>curiosidade</u> e gosto de aprender 2. Manifesta <u>confiança</u> na realização das tarefas 3. Demonstra entusiasmo e <u>motivação</u> 4. Manifesta atenção e <u>concentração</u> 5. Assume uma <u>atitude</u> favorável e empática
ORGANIZAÇÃO	COOPERAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Contribui</u> para a concretização de tarefas comuns; 2. <u>Colabora</u> para o sucesso pessoal e/ou do grupo 3. Explicita os seus <u>pontos de vista</u> (opinião); 4. <u>Respeita</u> a opinião dos outros; 5. Participa na <u>avaliação</u> dos procedimentos e resultados.



FORMAÇÃO EM HABILIDADES PARA A VIDA E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES FÍSICAS AO LONGO DA VIDA



APOIO AOS JOVENS PARA SE TORNAREM CIDADÃOS RESPONSÁVEIS E ATIVOS



FORMAR ALUNOS FÍSICAMENTE LITERADOS COM O CONHECIMENTO E A AUTOCONFIANÇA NECESSÁRIOS PARA O SUCESSO ACADÊMICO



DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS E OS VALORES PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

RESPONSABILIDADE	(Agir) Investigar	Procurar, averiguar, buscar, indagar, empenhar-se em descobrir
	Criar (Manifestar)	Compor na mente, conceber ou inventar, dar início a (alguma coisa), inovador, original, que se destaca pela imaginação (faculdade de representar objetos pelo pensamento)
	(Agir) Iniciativa	Qualidade de quem é levado a agir espontaneamente; ação de quem propõe ou faz primeiro algo; ânimo ou disposição natural de quem faz alguma coisa antes dos demais.
	(Realizar) Tarefas	Qualquer atividade feita por obrigação ou de maneira voluntária; ação empreendedora num prazo estabelecido.
	(Cumprir) Normas	Princípio que serve de regra, de lei.
AUTONOMIA	(Procurar) Curiosidade	Vontade de ver, de conhecer; desejo de conhecer dos segredos; gosto, paixão
	(Confiar) Confiança	Sentimento de quem acredita na sinceridade de algo ou de alguém; demonstração de familiaridade
	(Motivar) Entusiasmo	Ardor que impulsiona alguém a fazer algo; grande demonstração de felicidade;
	(Receber) Atenção	Concentração mental (física e emocional) sobre algo específico; tendência natural para ouvir alguém
	(Cumprir) Atitude	Maneira de se comportar, agir ou reagir, motivada por uma disposição interna ou por uma circunstância determinada; comportamento.
COOPERAÇÃO	Contribuir (Dar)	Auxiliar ou ajudar no desenvolvimento de alguma coisa.
	Colaborar (Dar)	Trabalhar com uma ou com várias pessoas numa atividade
	Opinar (opinião)	Dar o seu parecer, manifestando opinião.
	Respeitar	Demonstrar ou possuir respeito por outras coisas e/ou pessoas; demonstrar zelo por; não causar perturbação; Não prejudicar; ser tolerante.
	Avaliar	Fazer uma consideração sobre algo, alguém ou sobre si mesmo; julgar-se ou considerar-se.

Vamos agora utilizar apenas os verbos para relacionar os descritores com as três componentes da teoria Sistêmica, inteligência, energia e organização:

	INTELIGÊNCIA (Mente)	ENERGIA (Emoção)	ORGANIZAÇÃO (Corpo)
Responsabilidade	Investigar Criar	Agir Realizar	Cumprir
Autonomia	Atenção	Procurar Confiar Motivar	Cumprir
Colaboração	Opinar	Contribuir Colaborar	Respeitar Avaliar

De seguida vamos preencher as colunas com os traços de personalidade que se podem relacionar com cada verbo:

	INTELIGÊNCIA (Mente)		ENERGIA (Emoção-motivação)		ORGANIZAÇÃO (Corpo-ação)	
	Redes de Reconhecimento		Redes Afetivas		Redes Estratégicas Redes Comportamentais	
	Verbo Descritor	Ex: Traço de Personalidade	Verbo Descritor	Ex: Traço de Personalidade	Verbo Descritor	Ex: Traço de Personalidade
Responsabilidade	Investigar Criar	Determinado Decidido Empreendedor	Agir Realizar	Determinado Independente Decidido Auto-suficiente	Cumprir	Apoiante Determinado Responsável Decidido
Autonomia	Atenção	Respeitador Grato	Procurar Confiar Motivar	Independente Confiável Gentil	Cumprir	Auto-suficiente Independente
Colaboração	Opinar	Franco Negociador	Contribuir Colaborar	Conciliador Sociável Benevolente Caloroso	Respeitar Avaliar	Respeitador Companheiro Negociador

Procurámos, desta forma, criar um *perfil de personalidade do aluno de sucesso*.

Levanta-se também outra questão. Porque escolhemos estes descritores e não outros. Qual o critério de seleção dos nossos descritores? Porque lhe chamamos descritor?



Segundo Georg Dietrich e Hellmuth Walter, *vocabulário fundamental de psicologia*, o **objeto do estudo da personalidade** é o comportamento individual e o seu fundamento interno. A comparação de indivíduos a respeito das diferenças de características que neles se podem apresentar indica o **aspecto inter-individual**, e a análise de um indivíduo e das suas características em tempos diferentes ou em situações diversas assinala o **aspecto intra-**

individual do estudo da personalidade. O aluno tem de desenvolver a autonomia, responsabilidade e cooperação na conceção, realização e avaliação de projetos. Ou seja, os traços de personalidade dos alunos de um grupo, terão de ser favoráveis ao êxito do projeto tanto na dimensão inter-individual como intra-individual.



A **metodologia de trabalho de projeto** é uma forma de organização do trabalho e pesquisa dos alunos que desenvolve os valores: responsabilidade, autonomia e cooperação (ser solidário, colaborar respeitando os outros).

	Valores	Descritores de Comportamento	Traços de personalidade Quadrante 1 (Dominância/Afiliação)	Traços de personalidade Quadrante 2 (Submissão/Afiliação)
Fase I & II CONCEBER e PLANEAR	Responsabilidade	Formula o problema	Empreendedor	Respeitador
		Propõe objetivos	Responsável	Leal
		Define regras e normas	Determinado	Simpático
		Recolhe materiais e informação	Conciliador	Grato
		Propõe indicadores de sucesso	Prestável	Abnegado
		Define papéis e responsabilidades	Confiável	
	Autonomia	Contribui para a conceção da ideia	Auto-suficiente	Desprezencioso
		Demonstra iniciativa	Decidido	
		Seleciona e escolhe método de trabalho	Independente	
	Cooperação	Discute em grupo	Negociador	Condescendente
		Partilha ideias e conceitos	Apoiante	Servil
		Planifica o trabalho (Como fazer)	Confiável	Modesto
Desenvolve cronograma		Gregário		
Respeita ideias dos outros		Compreensivo Sociável Companheiro		

	Valores	Descritores de Comportamento	Traços de personalidade Quadrante 1 (Dominância/Afiliação)	Traços de personalidade Quadrante 2 (Submissão/Afiliação)
Fase III - EXECUTAR APLICAR	Responsabilidade	Aplica projeto na prática		
		Adequa comportamento às regras	idem	idem
		Cumpr o seu papel		
	Autonomia	Utiliza recursos variados		
		Participa na realização do projeto		
		Adequa comportamento aos pressupostos de sucesso	idem	idem
	Cooperação	Diversifica abordagens.		
		Contribui para a concretização das tarefas comuns		
		Colabora no projeto	idem	idem
		Mobiliza saberes e competências de diferentes domínios		

	Valores	Descritores de Comportamento	Traços de personalidade Quadrante 1 (Dominância/Afiliação)	Traços de personalidade Quadrante 2 (Submissão/Afiliação)
Fase IV - AVALIAR REFLETIR	Responsabilidade	Participa na avaliação Tratamento de dados	idem	idem
	Autonomia	Isenção e imparcialidade na avaliação) objetividade)	idem	idem
	Cooperação	Confronta dados para avaliação (acordo e desacordo) Partilha resultados e Sínteses Ensina Outros Colegas.	idem	idem

Nós gostaríamos que os alunos, relativamente ao modelo circumplex de Plutchik, se apresentassem sempre nas aulas, com um estado emocional coerente, representado nas 3 pétalas superiores. Porém, isso é impossível, tanto neles como nos professores, pelo menos no atual modelo. E como Mark Brackett (do *Yale Center for Emotional Intelligence* e professor no Centro de Estudos da Criança da mesma universidade), afirma, todas as emoções enquadradas na ferramenta *Mood Meter*, têm a sua finalidade e são importantes.

Os melhores professores diferenciam tarefas que mais se adequam a cada quadrante do medidor de disposição compreendendo que todas as emoções são importantes:



Quando os alunos estão no **quadrante vermelho** (desagradável: elevada energia) podem manifestar emoções que aguçam a percepção. O vermelho é bom para as atividades competitivas, como o desporto de oposição e invasão territorial, o debate, expressão e defesa de ideias, a promoção de uma causa.

Quando os alunos manifestam emoções no quadrante amarelo (agradável: elevada energia), estas permitem o pensamento criativo e a génese de novas ideias, brainstorming, **atividades de grupo** energéticas e resolução de problemas. Os jogos cooperativos e desportivos de lazer beneficiam com este tipo de emoções.

Quando os alunos estão no quadrante azul (desagradável: elevada energia), experimentam emoções que lhes permitem concentrar-se no raciocínio dedutivo e pensamento crítico, ajuda-os a serem mais empáticos com os colegas que vivem situações emocionais difíceis ou desaires (problemas), promove o sucesso em tarefas de leitura e análise detalhada.

Quando os estudantes estão no quadrante verde (agradável: baixa energia), experimentam emoções que manifestam auto-reflexão e ideias consensuais, os alunos sentem-se confiantes, relaxados e calmos. As atividades que envolvem a colaboração são ideais no verde.



<p>PERSONALIDADE E & CARÁTER</p> <p>Quando falamos de personalidade referimos os traços de personalidade:</p> <p>PENSAR</p> <p>SENTIR</p> <p>AGIR</p>	<p>ATITUDES</p> <p>A formação de atitudes consideradas favoráveis ao equilíbrio do indivíduo e ao desenvolvimento da sociedade é um dos objetivos da educação.</p>	<p>PSICOLOGIA: De acordo com a psicologia, a atitude é um comportamento habitual (Padrão) que se verifica em circunstâncias diferentes.</p> <p>PEDAGOGIA: é a concretização de uma intenção ou propósito (Disposição mental ou decisão pessoal). É uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento.</p> <p>SOCIOLOGIA: consiste em um sistema de valores e crenças, com certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos.</p>	<p>SENTIMENTO</p> <p>Disposição Mental (pensamentos - decisões) promovem emoções</p>
	<p>VALORES MORAIS</p>	<p>PSICOLOGIA: De acordo com a psicologia, a atitude é um comportamento habitual (Padrão) que se verifica em circunstâncias diferentes.</p> <p>PEDAGOGIA: é a concretização de uma intenção ou propósito (Disposição mental ou decisão pessoal). É uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento.</p> <p>SOCIOLOGIA: consiste em um sistema de valores e crenças, com certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos.</p>	<p>EMOÇÃO</p> <p>Personalidade (Padrões emocionais) – resposta a estímulos ambientais e facilitam o comportamento social complexo. Padrões Emocionais e estados emocionais determinam atitudes e comportamentos.</p>
	<p>CRENÇAS</p>	<p>PSICOLOGIA: De acordo com a psicologia, a atitude é um comportamento habitual (Padrão) que se verifica em circunstâncias diferentes.</p> <p>PEDAGOGIA: é a concretização de uma intenção ou propósito (Disposição mental ou decisão pessoal). É uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento.</p> <p>SOCIOLOGIA: consiste em um sistema de valores e crenças, com certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos.</p>	<p>AFETO</p> <p>Estado de alma, sentimento</p>
	<p>INDIVIDUAL</p>	<p>PSICOLOGIA: De acordo com a psicologia, a atitude é um comportamento habitual (Padrão) que se verifica em circunstâncias diferentes.</p> <p>PEDAGOGIA: é a concretização de uma intenção ou propósito (Disposição mental ou decisão pessoal). É uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento.</p> <p>SOCIOLOGIA: consiste em um sistema de valores e crenças, com certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos.</p>	<p>VALORES MORAIS</p> <p>São os conceitos, juízos e pensamentos que são considerados “certos” ou “errados” por determinada pessoa na sociedade.</p>
	<p>SOCIAL</p>	<p>PSICOLOGIA: De acordo com a psicologia, a atitude é um comportamento habitual (Padrão) que se verifica em circunstâncias diferentes.</p> <p>PEDAGOGIA: é a concretização de uma intenção ou propósito (Disposição mental ou decisão pessoal). É uma norma de procedimento que leva a um determinado comportamento.</p> <p>SOCIOLOGIA: consiste em um sistema de valores e crenças, com certa estabilidade no tempo, de um indivíduo ou grupo que o predispõe a sentir e reagir de uma determinada forma perante dados estímulos.</p>	<p>CRENÇAS</p> <p>É o estado psicológico em que um indivíduo detém uma opinião formada ou convicção a qual considera verdadeira.</p>
<p>COMPORTAMENTOS</p>	<p>É tudo aquilo que faz um ser humano perante o seu meio envolvente. Cada interação de uma pessoa com o seu ambiente implica um comportamento. Quando esse comportamento apresenta padrões estáveis, pode-se falar de conduta.</p>	<p>INDIVIDUAL</p> <p>Caracteriza toda e qualquer reação do indivíduo perante o meio em que está inserido.</p>	
		<p>SOCIAL</p> <p>Conjunto de indivíduos que partilham da mesma cultura (Valores e Crenças) e que interagem entre si formando uma comunidade (Turma; Escola, etc...). Social refere-se à partilha a nível comunitário, a forma como os elementos de um grupo convivem uns com os outros.</p>	

Qual é a metodologia de trabalho em sala de aula que suscita maior afiliação, entrega e envolvimento coerente dos alunos?

Manuel Rangel e Cláudia Gonçalves “A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica” - A MTP em contexto escolar, garante e favorece:

EDUCAÇÃO MOTIVADA E ABERTA:

Que se parta, para o trabalho escolar e para a aprendizagem, dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio – mais ou menos largado – em que vivem:

- Mantendo e estimulando nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia;
- Proporcionando uma visão mais correta do papel da escola e da aprendizagem (uma escola ao serviço do conhecimento e compreensão do mundo);
- Proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender.

EDUCAÇÃO PARTICIPADA E PARTILHADA:

Que os alunos sejam envolvidos na planificação do trabalho a realizar, tanto a nível conceptual como funcional, definindo:

- O que realmente querem estudar/aprender.
- O que já sabem sobre o assunto.
- O que querem, então aprofundar (saber mais e melhor).
- O que vão fazer para isso – quem, quando e como.

EDUCAÇÃO COOPERATIVA E EM INTERAÇÃO:

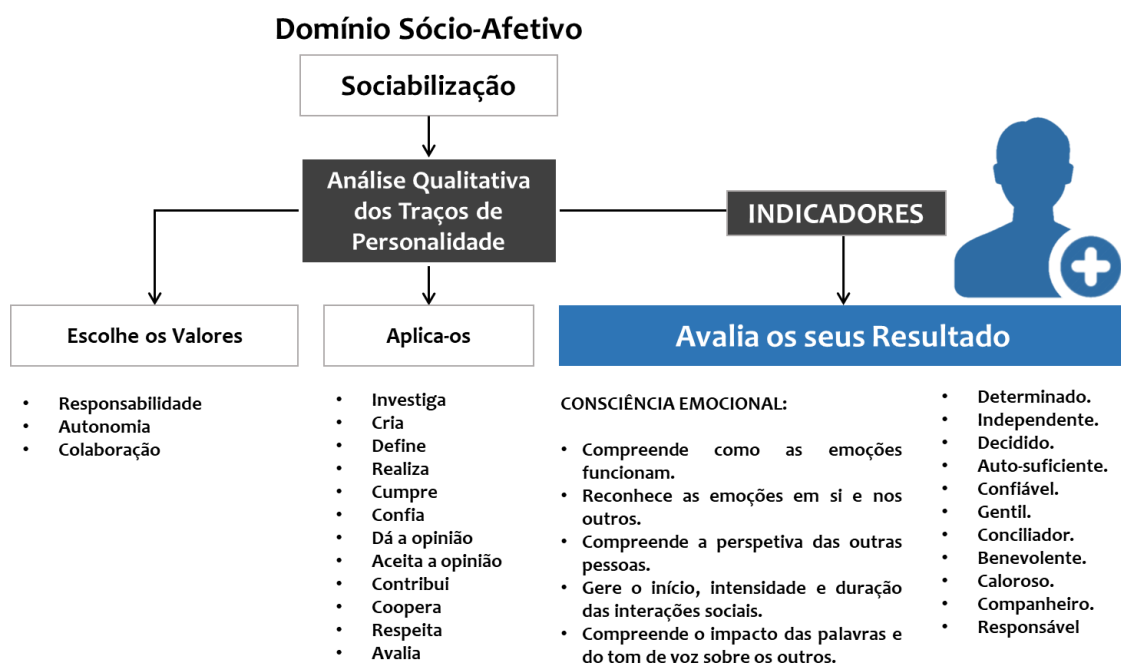
Que o grupo/classe trabalhe em conjunto, em colaboração, em cooperação:

- Na organização do trabalho.
- Na recolha de materiais e informação.
- No tratamento dos dados.
- Na procura de respostas e soluções para o problema.
- Na procura de resultados e sínteses.

EDUCAÇÃO INTEGRADA E INTEGRAL:

Que se mobilizem recursos mais alargados, para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema:

- Apelando à mobilização dos diferentes sentidos.
- Utilizando recursos muito variados.
- Diversificando as abordagens e vivências.
- Mobilizando saberes e competências de diferentes domínios.



Domínio Sócio-Afetivo e o Currículo de Literacia Emocional:

A definição de **Inteligência Emocional** segundo Peter Salovey e col. (2004): “A capacidade de perceber emoções, de aceder e gerar emoções bem como assistir os pensamentos, compreender as emoções e o conhecimento das emoções, e regular reflexivamente as emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual”. O conceito de Inteligência emocional desenvolvido por Peter Salovey, Marc A. Brackett e John D. Mayer centra-se primeiramente na complexa e potencial tapeçaria inteligente do raciocínio emocional da vida diária. Para a maioria dos indivíduos saudáveis, nós assumimos que as nossas emoções exprimem e transportam conhecimento acerca das relações da pessoa com o mundo. Por exemplo, o medo indica que a pessoa está a enfrentar uma ameaça relativamente poderosa ou incontrolável. A felicidade indica a nossa relação harmoniosa com os outros e a raiva frequentemente reflete um sentimento de injustiça. Segundo esta perspectiva, existem certas generalidades e leis das emoções. Estas regras e leis gerais podem ser empregues no reconhecimento e raciocínio relativo aos sentimentos. A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber com precisão, avaliar e exprimir as emoções; a capacidade para aceder e ou gerar sentimentos quando estes facilitam os pensamentos; a capacidade para compreender as emoções e o conhecimento emocional; a capacidade para regular as emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual.

A inteligência emocional sugere ao indivíduo as seguintes aptidões básicas para um auto-conhecimento:

- Conhecer as próprias emoções;

- Lidar com as emoções;
- Motivar-se;
- Reconhecer as emoções nos outros;
- Lidar com relacionamentos.

A consciência emocional significa saber aquilo que sentimos, saber aquilo que os outros sentem, descobrir a causa desses sentimentos e conhecer o efeito provável dos nossos sentimentos nos outros. As emoções evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida. A maior parte de nós tem muito pouca consciência da força das nossas emoções ou daquilo que as faz disparar.

ESCALA DE CONSCIÊNCIA EMOCIONAL, Claude Stenner & Paul Perry (1997),
 “Educação Emocional”

Consciência	100%	Interatividade Empatia Causalidade Diferenciação	Respostas adequadas aos sentimentos de terceiros. Compreensão dos sinais emocionais em terceiros. Compreensão da causa dos sentimentos. Reconhecimento das diferentes emoções.
		<u>Barreira Verbal</u>	Partilha as emoções verbalmente.
		Experiência Primeira Sensações Físicas	Consciente das emoções sem a sua compreensão. Processo de somatização sem consciência emocional.
	0%	Entorpecimento	Emoções indisponíveis à consciência (Alexitimia).

LITERACIA EMOCIONAL OU A ARTE DE LER EMOÇÕES.

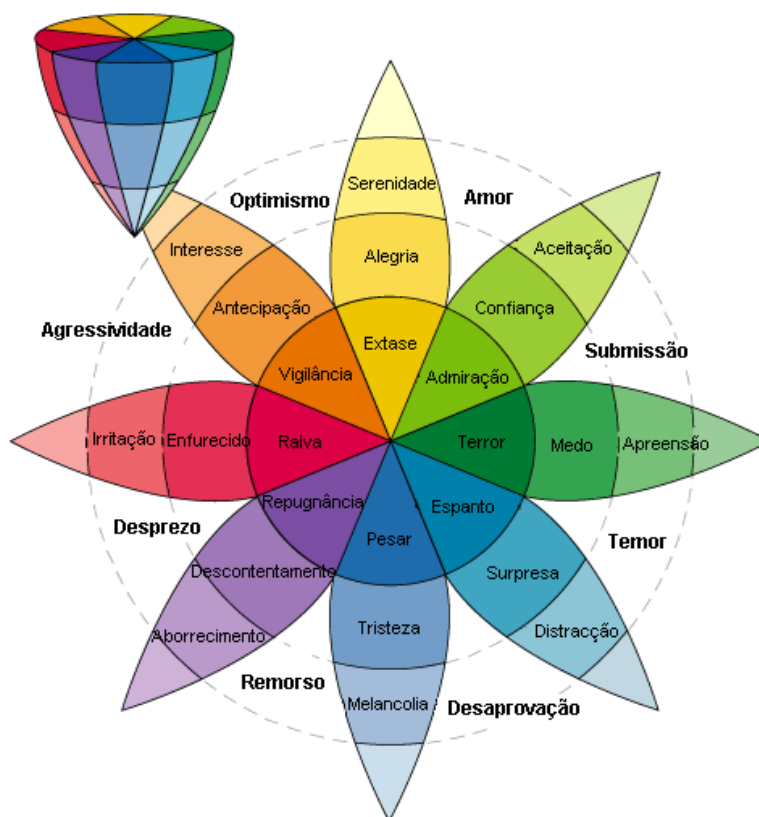
Rolls (1990) cit. Plutchik (2005), sugeriu que existem pelo menos 7 funções do comportamento e expressões emocionais:

- Para licitar respostas autónomas como uma preparação para a crise;
- Para adaptar as reações a condições específicas do local;
- Para motivar ações desenhadas para se concretizar objetivos;
- Para comunicar uma intenção a outros;
- Para aumentar os laços sociais;
- Para influenciar a memória e a avaliação dos acontecimentos;
- Para aumentar o armazenamento de certas memórias.

Robert Plutchik (2005) desenvolveu um mapa de localização angular das emoções baseado em juízos de semelhança e diferença ao qual chamou “circumplex”:

- Os termos emocionais estão distribuídos à volta de todo o círculo não havendo espaços vazios. Adicionalmente verificou-se que os termos que se assumem como linguisticamente em oposição surgem no mapa em locais também eles opostos representando emoções opostas;
- Torna-se evidente que as emoções com significados semelhantes tendem a agrupar-se;
- Este mapa circular das emoções ajuda a tornar mais claro e objetivo permitindo definir a linguagem ambígua das emoções;

É assim possível combinar a **intensidade**, **semelhança** e **polaridade** das emoções num modelo geométrico tridimensional simples que se pareça com um cone. A dimensão vertical: representa a intensidade das emoções; a secção circular: representa a semelhança das emoções; a oposição de pontos: representa a bipolaridade das emoções. A ideia de que existem 8 emoções básicas é um pressuposto teórico.



PLUTCHIK, Robert et al. (2002); "Emotions and Life - perspectives From Psychology, Biology, and Evolution"; American Psychological Association

Muitos dos termos que os especialistas utilizam para descrever as misturas de emoções, são palavras tipicamente utilizadas para descrever os traços de personalidade. Por exemplo, palavras tais como triste, ansioso e calmo podem descrever tanto os traços de personalidade como sentimentos emocionais. Se aos participantes de uma investigação lhes é pedido para descrever como se sentem agora, ou nos últimos dias, estamos a perguntar sobre os estados emocionais e disposições. Se, contudo, lhes for pedido para descrever como se sentem habitualmente, estamos a perguntar sobre os traços de personalidade. Assim, do ponto de vista desta teoria, as emoções e os traços de personalidade estão intimamente interligados e, de facto, os traços de personalidade podem ser considerados como derivados a partir de uma mistura de emoções. Se o professor de Educação Física souber utilizar os recursos pedagógicos e didáticos articulando-os com um currículo de literacia emocional, consegue trabalhar a personalidade dos alunos através de ferramentas específicas. Desta forma pode facilitar aos alunos o desenvolvimento da consciência e regulação emocional

através do trabalho da expressão corporal eutónica, da meditação, relaxamento muscular progressivo, biofeedback, jogo cooperativo, brincadeira, etc...

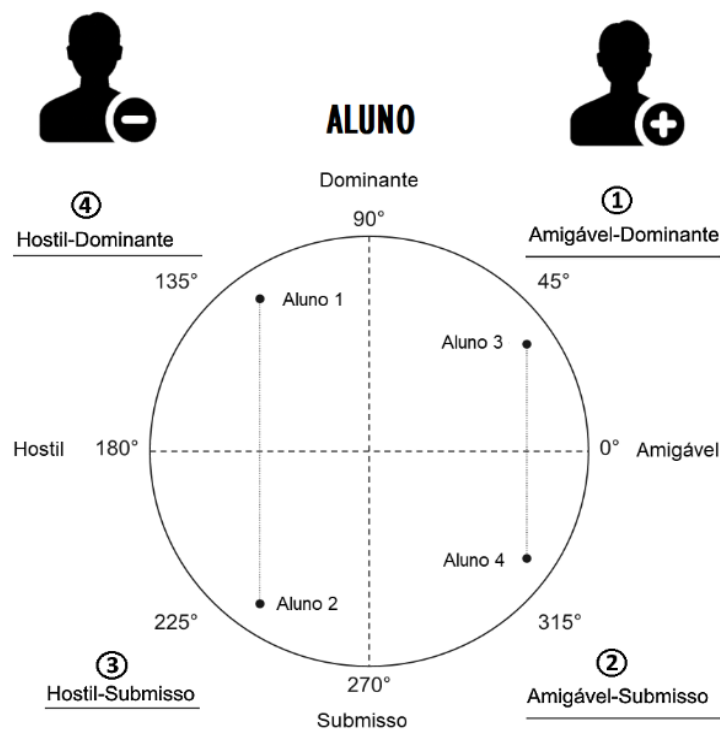


Figure Illustration of complementary positions in the interpersonal circumplex for two hypothetical pairs of persons. Each pair is equal and opposite on the vertical dimension of Dominance vs. Submissiveness; each pair is equal and the same on the horizontal dimension of Hostility vs. Friendliness.

O modelo circumplex de Plutchik permite efetuar medidas da personalidade dos indivíduos. Este modelo pode servir como modelo ou fundação para o desenvolvimento de um conjunto de medidas de personalidade para avaliar os construtos interpessoais. Se queremos dissecar, sumarizar e representar dados relativos à personalidade dos alunos, podemos tirar proveito das vantagens particulares e únicas deste círculo. O modelo Circumplex interpessoal é uma representação bi-dimensional de um determinado espaço interpessoal (necessidades interpessoais, valores, problemas, traços, etc.) no qual o conjunto de variáveis se organiza em termos teóricos como um círculo, uma organização sem início ou fim. As duas dimensões que definem o espaço, e como tal servem como um tipo de sistema de coordenadas cartesianas para as variáveis representadas, são designadas como agência/ação (individação) e comunhão/companheirismo (ligação). Os termos agência e comunhão derivam do trabalho de Bakan (1966) que identificou na agência e comunhão as duas modalidades fundamentais da existência humana (Independência-autonomia e interdependência-ligação). Em termos interpessoais o conceito de agência possui uma conotação com ideias de dominância, poder, estatuto e controlo enquanto que comunhão sugere amor, afiliação, união e amizade. O modelo circumplex também assume que cada variável interpessoal pode ser observada como uma mistura particular de Agência e Comunhão, dependendo da localização das variáveis no círculo. Contudo, pelo facto do

circumplex ser um círculo, é mais comum referenciarmos a localização de cada variável através das suas coordenadas angulares (grau de deslocamento a partir de um ponto arbitrário estabelecido a 0°), em vez das coordenadas dimensionais.

Table 1 Interpersonal circumplex measures of interpersonal constructs (five measures compared)

Construct:	Interpersonal values	Impact messages	Interpersonal traits	Interpersonal problems	Social support transactions
Measure:	CSIV	IMI-C	IAS-R	IIP-C	SAS-C
Angle					
0°	Communal	Friendly	Warm-Agreeable	Overly Nurturant	Nurturant
45°	Agentic and Communal	Friendly-Dominant	Gregarious-Extraverted	Intrusive	Engaging
90°	Agentic	Dominant	Assured-Dominant	Domineering	Directive
135°	Agentic and Separate	Hostile-Dominant	Arrogant-Calculating	Vindictive	Arrogant
180°	Separate	Hostile	Cold-hearted	Cold	Critical
225°	Submissive and Separate	Hostile-Submissive	Aloof-Introverted	Socially Avoidant	Distancing
270°	Submissive	Submissive	Unassured-Submissive	Nonassertive	Avoidant
315°	Submissive and Communal	Friendly-Submissive	Unassuming-Ingenuous	Exploitable	Deferential

Legend and Source(s):

Circumplex Scales of Interpersonal Values (CSIV; Locke, 2000).

Octant Scale Impact Message Inventory (IMI-C; Schmidt, Wagner, & Kiesler, 1999).

Interpersonal Adjective Scales-Revised (IAS-R; Wiggins, 1995).

Inventory of Interpersonal Problems-Circumplex (IIP-C; Alden et al., 1990; Horowitz et al., 1988).

Support Actions Scale-Circumplex (SAS-C; Trobst, 2000).

Ruler:

R – Reconhecer as suas emoções e dos outros.

U – Compreender as causas e consequências das Emoções.

L – Rotular as emoções corretamente.

E – Expressar as emoções adequadamente.

R – Regular as emoções de forma eficiente.

A Teoria da Mudança RULER© propõe que um clima socio-emocional positivo na sala de aula é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem positivo. O suporte teórico para esta afirmação apresenta 2 argumentos:

Um clima sócio-emocional positivo na sala de aula nutre as necessidades sociais básicas dos alunos. Quando elas são satisfeitas, eles mostram-se mais motivados para aprender e mais seguros para aceitar tarefas académicas e motoras mais desafiantes. Os alunos tornam-se mais recetivos às instruções e expectativas dos professores, o que por sua vez, potencia o ambiente e organização favorável da aula.

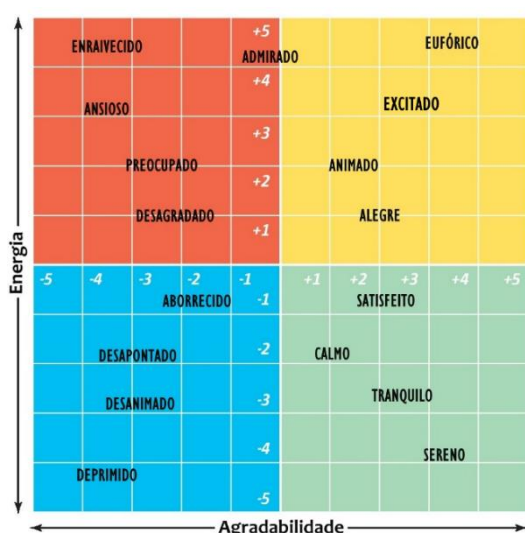
Os professores, tal como os seus alunos, precisam de se sentir apoiados e competentes na sala de aula para estarem motivados, envolverem-se, e manifestarem um bom desempenho. A qualidade da relação com os alunos é uma das prioridades do professor, sendo fonte de alguma angústia quando não é positiva criando insatisfação e stress no professor.

Os **Programas de Aprendizagem Emocional e Social** (PAES), são concebidos para complementar o currículo, através do ensino das destrezas emocionais e sociais que contribuem para um melhor ajustamento emocional e social e o maior sucesso académico. O

currículo, RULER® – Feeling Words® (Maurer & Brackett, 2004) é um componente de uma abordagem compreensiva da **Aprendizagem Emocional e Social** (AES), designada por abordagem RULER. O programa ensina as crianças e jovens a:

- Reconhecer emoções em si próprios e nas outras pessoas.
- A compreender as causas e consequências de um vasto leque de emoções.
- A rotular as emoções utilizando um vocabulário sofisticado.
- A exprimir as emoções de forma socialmente apropriada.
- A regular as emoções de forma efetiva (Competências RULER).

A investigação de Damásio, 1994, mostrou que as emoções são pervasivas no dia-a-dia e afetam a forma como os alunos e o professor pensam, aprendem, sentem e agem, durante as suas interações nos espaços de aula.



A ferramenta RULER ajuda a desenvolver o vocabulário emocional.

O mood meter (medidor de disposição), é uma das 4 principais ferramentas do RULER usadas para ajudar os alunos a descobrir o que sentem em termos dos seus níveis de energia (eixo y) e de agradabilidade (eixo x).

Yale University
Building Emotionally Literate Schools

Fonte: Yale Center for Emotional Intelligence

MARK NOWLIN / THE SEATTLE TIMES

É importante implementar Currículos de Literacia Emocional para ajudar os jovens em idade escolar a efetuar um percurso no sentido do quadrante amigável (coerente) | Imagem adaptada: “A brief assessment of the interpersonal circumplex” de Patrick M. Markey & Charlotte N. Markey. | Triângulo Opressivo de Karpman

Salovey e Mayer definiram inteligência emocional como “a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros.” (Salovey & Mayer, 2000).

Domínios da Inteligência Emocional:

1. Perceção das emoções – inclui habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, como a voz ou a expressão facial, por exemplo. A pessoa que possui esta habilidade identifica a variação e mudança no estado emocional da outra.
2. Uso das emoções – implica na capacidade de utilizar as informações emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio.
3. Entender emoções – é a habilidade de captar variações emocionais nem sempre evidentes;

4. Controlo (e transformação) da emoção – constitui o aspeto mais facilmente reconhecido da inteligência emocional – é a aptidão para lidar com os próprios sentimentos.

Goleman definiu inteligência emocional como “a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e dos outros, de nos motivarmos e gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.” (Goleman, 1998).

Para ele, a inteligência emocional é a maior responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos. Como exemplo, recorda que a maioria das situações de trabalho é envolvida por relacionamentos entre as pessoas e, desse modo, as pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão e gentileza têm mais oportunidades de obter o sucesso. Segundo ele, a inteligência emocional pode ser categorizada em cinco habilidades:

INTRAPESOAIS (importantes para o autoconhecimento):

1. Autoconhecimento Emocional – reconhecer as próprias emoções e sentimentos quando ocorrem;
2. Controlo Emocional – lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação vivida;
3. Auto Motivação – dirigir as emoções em função de um objetivo ou realização pessoal;

INTERPESSOAIS:

1. Reconhecimento das emoções noutras pessoas – reconhecer emoções nos outros e empatia de sentimentos;
2. Habilidade nos relacionamentos interpessoais – interação com outros indivíduos utilizando as competências sociais.

As capacidades interpessoais são importantes para:

- Organização de Grupos – essencial à liderança; envolve iniciativa e coordenação de esforços num grupo, bem como a capacidade de obter do grupo o reconhecimento da liderança e uma cooperação espontânea.
- Negociação de Soluções – característica do mediador, prevenindo e resolvendo conflitos.
- Empatia – é a capacidade de, ao identificar e compreender os desejos e sentimentos dos indivíduos, reagir adequadamente de forma a canalizá-los para o interesse comum.
- Sensibilidade Social (cognição Social) – é a capacidade de detetar e identificar sentimentos e motivos das pessoas.

Currículo RULER:

O currículo RULER® *Feeling Words* é um currículo desenhado e estruturado (para os vários anos), com o objetivo de promover a aprendizagem social, emocional e académica, constituído por unidades e lições centradas nas palavras que evocam sentimentos, e nos

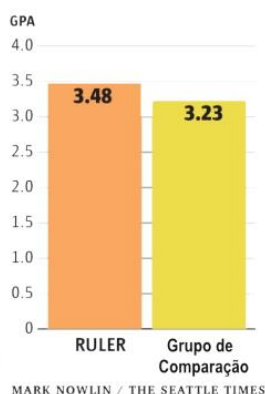
conceitos relacionados (Maurer & Brackett, 2004). A metodologia RULER® tem como objetivo promover quer as habilidades emocionais como sociais das crianças e jovens (adolescentes), estimulando um ambiente/clima de aprendizagem ótimo que promove a efetividade acadêmica, social e pessoal. Obviamente que os criadores desta ferramenta pensaram sobretudo numa aplicação nas disciplinas ditas acadêmicas. Cabe-me a mim, neste artigo, propor esta adaptação à aula de Educação Física.

Tal como outros programas que favorecem e promovem a **Aprendizagem Emocional e Social** (AES), a RULER® utiliza uma abordagem sinérgica relativamente à educação que incorpora o aprendiz, o processo de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem.

Resumindo, a metodologia RULER® reforça o currículo existente e fornece lições concebidas para aumentar os resultados relacionados tanto com as competências académicas (ex: vocabulário, compreensão da leitura, escrita, criatividade e no caso da EF, do vocabulário e expressão motora), como sociais e emocionais (ex: relacionamentos mais saudáveis, melhor tomada de decisões e comportamento pro-social). Normalmente este programa dura o ano escolar e explora uma unidade relativa a uma palavra/sentimento em cada 2 semanas.

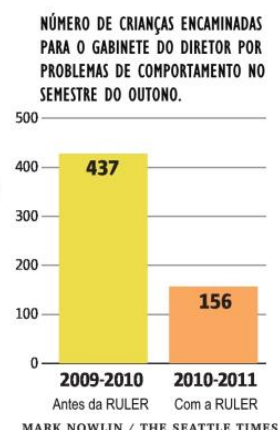
Os estudantes que usam a RULER na escola obtêm melhores classificações na "arte da linguagem".

Um estudo realizado no ano de 2012 em 3 escolas elementares, escolhidas aleatoriamente para ensinar as competências RULER no 5º e 6º anos, mostrou que os estudantes que usaram a RULER na sala de aula, obtiveram melhores resultados em Inglês, depois de um período de 30 semanas.



RULER reduz o número de deslocações ao gabinete do Diretor.

Um estudo realizado numa escola K-8 no Bronx, Nova York, que educa crianças com problemas de comportamento e necessidades educativas especiais, mostrou uma redução no número de participações disciplinares entregues na Direção da escola, por mau comportamento, diminuíram no semestre do Outono quando foi adotada a RULER. A escola também apresentou uma melhoria de 10,5% na assiduidade dos alunos e uma redução de 22% no absentismo dos professores.



RULER conduz a uma melhoria na Performance Académica



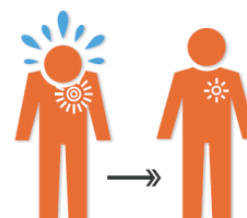
Os alunos numa turma RULER manifestam um melhor desempenho em termos académicos comparativamente àqueles que não utilizam a RULER.

RULER promove uma Redução da Hostilidade



Numa sala de aula onde se aplica a RULER, verificam-se menos episódios de hostilidade entre os alunos comparativamente às salas de aula onde não se aplica a RULER.

RULER promove a Redução da Ansiedade



Os alunos que trabalham com a RULER em sala de aula manifestam menor ansiedade comparativamente aos alunos que não usam a RULER.

As emoções são importantes:

- Na performance acadêmica.
- Na resolução de conflitos.
- Para a saúde e sucesso.
- Para todos nós.

Esta seria, na minha opinião, uma abordagem correta para facilitar a aquisição de competências sócio-afetivas nos jovens em idades escolar.

Quando uma criança vai para a escola, não vai apenas educar a mente, mas também as outras importantes partes do cérebro, as estruturas filogenéticas do mesmo. Tanto a estrutura límbica (cérebro emocional) como a estrutura reptiliana (cérebro comportamental), também vão para a escola. Os pais enviam as crianças para a escola para educar a mente racional e o que acontece com as outras duas componentes, Elaine Beauport (1996). Na educação, enquanto todas as escolas não possuem um centro para as inteligências múltiplas, um centro de “como-as-pessoas-aprendem”, não creio que a educação jamais vá mudar, na opinião de Elaine Beauport (1996). Expressando a sua preocupação e mostrando o seu interesse desenvolveu exercícios educacionais para os três cérebros. Vítor da Fonseca fala de três unidades funcionais.



Cérebro Trino de Dr. Paul McLean (1973) no seu livro “A triune concept of the brain and behaviour”

A compreensão deste sistema trino do cérebro, e um ensino estruturado segundo estes princípios, terá um grande impacto nas nossas vidas. Exercícios para se praticar a sua orquestração poderão salvar casamentos, famílias e relacionamentos, reduzir o crime, melhorar a saúde, beneficiar a paternidade, atingir a satisfação na vida.

O sistema límbico controla o sistema nervoso autónomo e localiza-se logo por baixo do neocórtex sendo essencialmente um sistema de **órgãos químico-hormonal** que rege o afeto, sentimentos/emoções, memória de curto prazo, olfato, atividade oral, prazer/dor, luta-ou-fuga, disposição e a sexualidade. Podemos pensar que somos não emocionais quando pensamos, mas todos os “pensamentos” em termos neuronais “passam” pela região límbica e são influenciados pela sua atividade emocional.

A aprendizagem permite adquirir novos “esquemas” de conduta. A sua repetição fixa-os sob a forma de condutas estabilizadas designados por “hábitos”. O hábito é portanto, um produto terminal da aprendizagem e nesse aspeto opõe-se aos automatismos inatos e à

improvisação motora em presença de uma nova situação. Quando o hábito motor é suficientemente complexo para exigir a entrada em jogo de movimentos coordenados, pode dar-lhe o nome de “habilidade Motora”. A expressão neurológica praxia, é mais ou menos um sinónimo de habilidade motora, e designa sistemas de movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma intenção. As praxias são, por um lado, adquiridas. Esta aquisição pode resultar da experiência do sujeito ou da educação, ambos os processos são autoeducativos. A educação pode simplesmente ser fixada como objetivo da aprendizagem das praxias: a posição da criança diante de uma **situação-problema** a fim de que ela possa fazer a sua própria experiência de aquisição. Mais frequentemente ela tem como objetivo a transmissão de um saber gestual dependente das experiências anteriores. É assim que se veiculam de geração em geração as “Técnicas do Corpo”. Assim, podemos afirmar em última análise que, embora os movimentos humanos realizem efeitos subordinados às reações instintivas primordiais (alimentação, defesa, investigação, orientação), a sua modalidade de desenvolvimento, ou seja, a sua técnica foi profundamente influenciada pela soma das experiências humanas anteriores. Isto significa que os comportamentos motores do corpo humano são socializados. A este respeito é preciso sublinhar que as sociedades fortemente industrializadas, tecnológicas e da informação empobreceram em movimentos tradicionais de carácter expressivo, ao mesmo tempo que a bagagem de gestos com eficácia técnica não cessou de crescer. Deu-se uma clara oposição das realidades exteriores sobre as realidades interiores (inconformismo biocultural, Mischa Titiev). Da mesma forma que os linguistas reconheceram no ato de comunicar uma mensagem, a função essencial da linguagem falada, tendo relegado para segundo plano as funções expressivas e estéticas, também os profissionais da linguagem motora (educação física), reconheceram no ato de comunicar uma mensagem, a importância da **linguagem motora codificada** pelas componentes críticas dos gestos técnico-desportivos e pelas regras táticas do jogo, esquecendo-se da dimensão somato-emocional ou anatomia emocional.



Como é que se pode organizar uma aula de Educação Física que privilegia formas diferentes de exploração do corpo e do movimento e/ou quietude que facilitem a utilização das **Redes de Reconhecimento, Redes Estratégicas, Redes Afetivas e as Redes Comportamentais**. Atualmente impomos aos alunos e exploração de múltiplos significados de representação, ação, expressão e envolvimento através de formas codificadas de expressão motora representadas pelas matérias **ditas nucleares** (oposição e invasão territorial). Num contexto da aprendizagem dialógica, serão os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores e outros atores, a construir o seu currículo e as opções curriculares resultantes irão refletir os interesses e personalidades dos estudantes, a cultura da escola e os recursos da comunidade. Tanto as matérias atualmente consideradas nucleares como as alternativas deverão estar em pé de igualdade no momento da seleção. Serão os atores envolvidos neste processo que irão definir as condutas motoras psicomotoras e sociomotoras importantes para a formação dos alunos.

O conceito de matérias nucleares e alternativas não está muito fundamentado nem me parece lógico para mim. Assemelha-se à separação que a nossa cultura faz entre as Medicinas ditas científicas (alopáticas) e as medicinas alternativas, segundo a opinião das primeiras, são não científicas, o que não é verdade. Trata-se de um preconceito cultural e sobretudo a pressão de determinados lóbis que preferem perpetuar esta conceção. Na verdade, um modelo integrativo e dialógico da medicina deveria integrar ambas as perspetivas num único serviço de saúde em benefício de todos nós.

Mapa Corporal das Emoções e a Consciência Corporal:

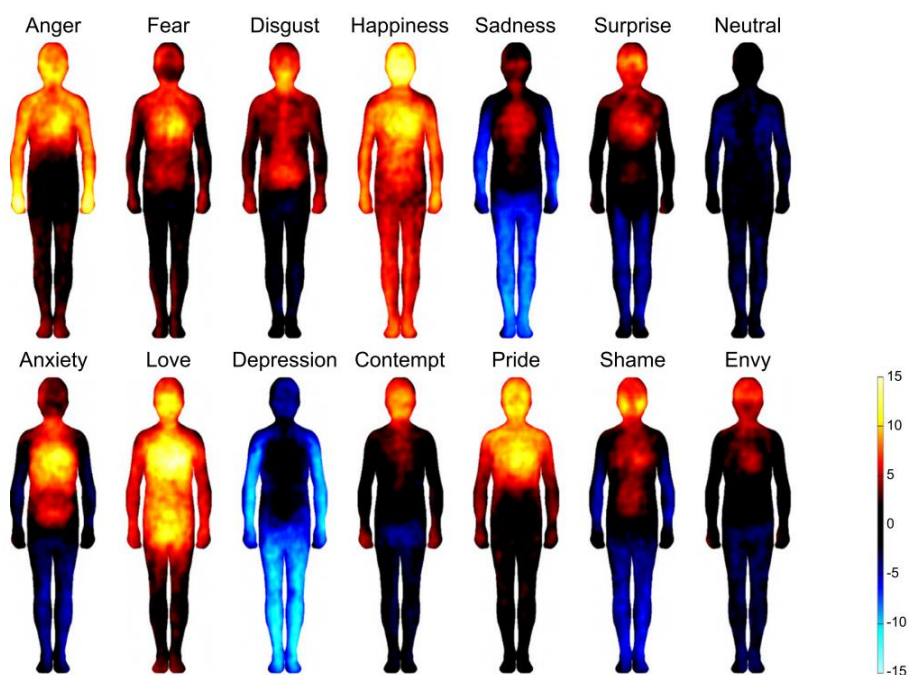
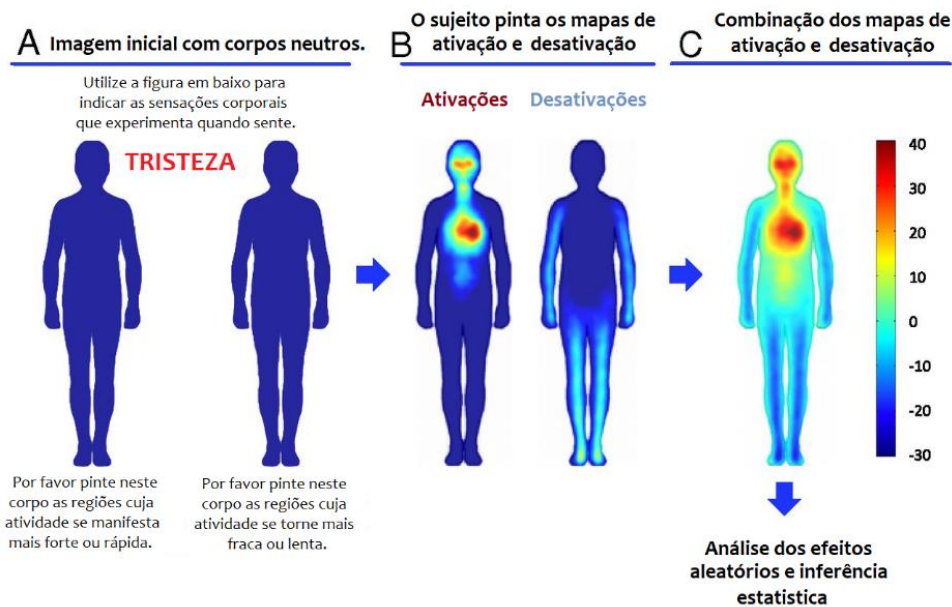


Fig. 2. Bodily topography of basic (Upper) and nonbasic (Lower) emotions associated with words. The body maps show regions whose activation increased (warm colors) or decreased (cool colors) when feeling each emotion. ($P < 0.05$ FDR corrected; $t > 1.94$). The colorbar indicates the t-statistic range.

As emoções são frequentemente sentidas no corpo e o feedback somatosensorial despoleta as experiências emocionais conscientes. Lauri Nummenmaa e os seus colaboradores, no seu estudo dos **mapas corporais das emoções**, construíram mapas das sensações corporais associadas às diferentes emoções usando um método topográfico único de auto-descrição. Durante cinco momentos da investigação (n = 701), expuseram aos participantes do estudo duas silhuetas de corpos e paralelamente expunham os indivíduos a vários estímulos com conteúdo emocional. Pediram aos participantes para colorir as regiões corporais, cujas atividades sentiam aumentar ou diminuir, enquanto estavam expostos aos estímulos (palavras emocionais, histórias, filmes ou expressões faciais).



No decorrer da experiência foram associadas, de forma consistente, diferentes emoções com diferentes mapas de sensações corporais. Estes mapas foram concordantes tanto nas amostras dos países Europeus como Asiáticos. Foram distinguidos marcadores de forma precisa relativamente aos mapas de ativação de emoções específicas, confirmando independência da topografia ao longo do espectro emocional. Os autores defendem que as emoções são representadas pelo **sistema somatosensorial** como **mapas universais de categorias somatotópicas**. A percepção destas alterações corporais desencadeadas pelas emoções pode desempenhar um papel chave na génese das emoções sentidas de forma consciente. Como vimos anteriormente, Candace Pert investiga a forma como as emoções transformam o corpo baseando os seus estudos na teoria dos peptídeos e outros ligandos. Fala ainda da linguagem bioquímica das emoções constituída por um grupo de 60 peptídeos e outras substâncias informativas. Conclui que o nosso corpo é a nossa mente subconsciente e existe uma linguagem bioquímica das emoções. Se as substâncias informativas (peptídeos) alteram o comportamento e os estados de humor, e podem ser sentidos e representados através destes mapas de sensações corporais, então é importante orientar os sentidos das crianças para esta realidade interna. Cada peptídeo pode evocar um “tom” emocional único e o qual está associado a uma sensação e zona corporal. Técnicas como o Relaxamento Muscular Progressivo permitem desenvolver esta consciência corporal e prestar atenção às

informações da mente subconsciente.

Relaxamento Muscular Progressivo



You Must Relax

CONSCIÊNCIA CORPORAL: prestar atenção ao funcionamento e comportamento do próprio corpo é a ideia básica da *consciência corporal*. É uma espécie de autoconhecimento, ou seja, entender o que o corpo é capaz de fazer, bem como as suas limitações e potencialidades. Relaxamento Muscular Progressivo é uma técnica de relaxamento criada pelo médico e fisiólogo americano Edmund Jacobson, um médico Americano de medicina interna, psicólogo e assistente em fisiologia. Em 1921, introduziu os princípios psicológicos para a prática médica que mais tarde foram chamados de medicina psicossomática. Jacobson foi capaz de provar a ligação entre a tensão muscular excessiva e diferentes distúrbios do corpo e psique. Descobriu que a tensão e esforço eram sempre acompanhados por um encurtamento das fibras musculares e que a diminuição do tônus muscular inibe a atividade do sistema nervoso central. O relaxamento contraria estes estados de excitação e quando bem adaptada, funciona de forma profilaxia prevenindo os distúrbios psicossomáticos. A tensão nervosa é uma doença mais comum que a própria constipação e representa um muito maior perigo. A tensão pode reduzir a nossa eficiência, destruir a nossa saúde e encurtar a esperança média de vida (Edmund Jacobson, 1980; “You Must Relax”). Anteriormente referimos que a escola é uma instituição que promove o stresse face à pressão nos resultados académicos. A Educação Física tem um papel importante neste campo recorrendo a estas técnicas para promover a saúde e o bem-estar. Olhar para o papel da Educação Física apenas em função dos estímulos ou cargas Moderadas ou vigorosas como forma de contrariar o sedentarismo ou a falta de movimento, é uma forma muito reducionista de explorar a motricidade humana.

OS BENEFÍCIOS DOS ESTADOS HIPOMETABÓLICOS PODEM CARACTERIZAR-SE, EM TERMOS FISIOLÓGICOS, PELOS SEGUINTE PARÂMETROS:

- Os alunos apercebem-se que são capazes de criar paz dentro deles da mesma forma que podem criar medo e preocupação;
- Aprendem a acalmar as emoções, aquietar a mente e controlar as distrações que o corpo produz;
- O RMP facilita a possibilidade de autoconhecimento e autodomínio; por outras palavras, aprende-se a transcender a ideia de que os nossos corpos estão fora do nosso controlo e apercebemo-nos

- que as nossas emoções, pensamentos e intenções são uma força que produz alterações nos nossos corpos e assim, os nossos corpos são uma extensão da nossa mente;
- Relaxamento profundo de dominância parassimpática;
 - O Sistema nervoso parassimpático tem uma ação cronotrópica negativa (< FC), e dromotrópica negativa (< condução a nível supraventricular).
 - Durante o relaxamento diminui o tónus simpático e aumenta o tónus vagal:
 - < níveis de catecolaminas;
 - > resistência galvânica da pele significativa;
 - > profusão cerebral;
 - < significativa diminuição da taxa respiratória por minuto;
 - < resistência vascular;
 - < consumo de O₂ e CO₂;

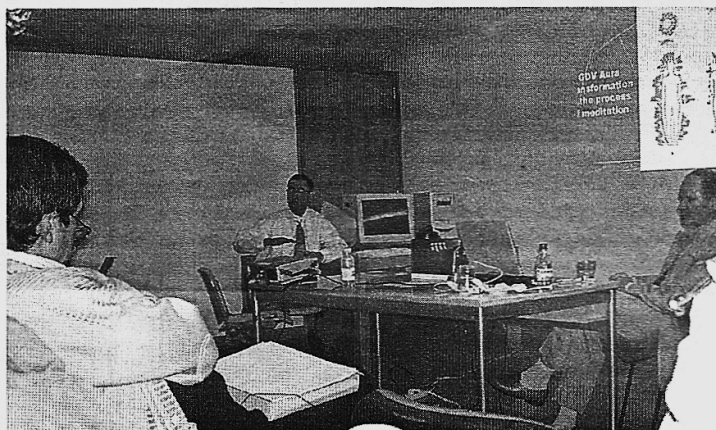
Benedita Participaram na conferência 40 pessoas “Inteligência emocional” foi sucesso

“Os três dias correram muito bem. O público participou imenso”, diz João Jorge, director do “Ginásio equilíbrio”. De 16 a 18, a sala de conferências do auditório do Instituto Nossa Senhora da Encarnação da Benedita foi palco da segunda conferência internacional “Inteligência emocional e saúde”.

Foram 40 as pessoas que assistiram diariamente a conferências e work-sop’s. “Apesar de não termos tido muita gente estou encantado com os resultados”, sublinha João Jorge.

O principal objectivo da iniciativa, organizada pelo Agrupamento de Escolas da Benedita em conjunto com o “Ginásio equilíbrio”, foi sensibilizar as pessoas para a problemática da emocionalidade. João Jorge explica que carências afectivas podem conduzir uma criança a maus resultados escolares, nomeadamente a défices de aprendizagem e atenção.

Os conferencistas, segundo João Jorge, “alertaram os educadores para a necessidade de se alterar a forma como são transmitidas informações aos mais novos”. “Os alunos têm



que sentir emocionalmente os conteúdos programáticos”, sublinha aquele responsável.

Ensinar através da emoção

João Jorge apresentou ao Agrupamento de Escolas da Benedita um projecto – “Arco íris” – sobre inteligência emocional. O objectivo do também professor é introduzir no con-

texto escolar, através da aplicação de sistemas, os conteúdos abordados na conferência.

A bio-dança, psico-drama, psicomotricidade e actividades expressivas, nomeadamente ateliers de pintura e de música, são algumas das acções que o projecto contempla, “que pretendem preparar as crianças para a vida”. ■

Luci Pais

IMAGEM: jornal local. 2ª conferência de Inteligência Emocional e Saúde organizada por João Jorge. A preocupação com a dimensão emocional na Educação em Geral e na Educação Física em particular tem-me levado a querer partilhar esta dimensão do ser humano e a sua importância junto dos professores. Imagem à direita do Professor Doutor Konstantin Korotkov que aborda as emoções na perspectiva dos campos energéticos bem como as energias do chi que fluem no nosso corpo. A sua investigação científica tem contribuído para uma visão científica no campo da **Biofísica Informativa Quântica** aplicável à saúde e ao desporto e Educação Física. Trata-se de um paradigma totalmente novo na abordagem da biologia humana. É um investigador de renome internacional o qual tive oportunidade de conhecer na Rússia, quando estive em formação e me tornei membro da IUMAB e depois em Portugal quando aceitou o convite para estar nesta conferência.

- a. Deputy Director of Saint-Petersburg Federal Research Institute of Physical Culture and Sport.
- b. Professor of Computer Science and Biophysics at Saint-Petersburg Federal Research University of Informational Technologies, Mechanics and Optics.

- c. Professor of the **Adaptive Physical Culture** at Saint-Petersburg Federal University of Physical Culture and Sport.
- d. President of the International Union for Medical and Applied Bioelectrography (IUMAB).
- e. International Health Care Consultant (USA, Europe, Japan, Latin America).

4.10 – O olhar do psicodrama no campo da avaliação escolar:

Elisete Haidar, Maria da Costa e Stela Freirias colaboradoras no livro *Ações educativas, vivências com psicodrama na prática pedagógica*, referem que, de entre os temas mais salientados, aparecia a **avaliação escolar**, quando uma equipa de coordenação pedagógica e educativa de uma escola solicitou um levantamento de expectativas e temas de interesse para refletir a respeito do trabalho educativo. A escolha deste tema para estudo não foi uma novidade uma que a avaliação sempre foi uma preocupação constante na vida de qualquer professor. Um educador que não avalia a ação educativa criticamente, torna-se um docente detentor de verdades absolutas, deterministas e rígidas. A avaliação, para não ser um exercício autoritário do poder de julgar, deve ser concebida dentro de um caminho em que tanto o avaliador como o avaliado procurem e sofram uma mudança qualitativa, reencaminhando um novo processo de aprendizagem. A avaliação é uma prática constante dentro da educação, e ambas, avaliação e educação, não devem ser encaradas como dois momentos distintos. Ao contrário, estão intimamente relacionadas, pois avaliar significa refletir sobre práticas individuais e sociais e, depois, agir com vista a uma transformação.

Porém, por trás de todo o processo técnico de avaliação, há sempre uma conceção teórica de mundo e de educação, o que leva a avaliação a ser considerada uma questão política. Muitos professores fazem da avaliação um instrumento de poder na sala de aula, reforçando um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Tais professores não desvinculam do seu agir profissional as suas próprias vivências enquanto alunos, que sofreram situações de injustiça frente ao poder autoritário de alguns professores e desconsiderações em relação ao seu saber. Na maioria das vezes, repetem as suas vivências escolares sem uma reflexão crítica. Desta maneira, não contribuem pra que os seus alunos se tornem cidadãos autónomos, conscientes e críticos que devem procurar na participação democrática meios para a transformação social.

O trabalho das autoras, Elisete Haidar, Maria da Costa e Stela Freirias, fundamentou-se, por essas razões, na **metodologia psicodramática** com o objetivo de levar o professor a reviver a sua própria história de avaliação. Acreditamos, assim, que a incorporação do conhecimento para ser transformada em ação tem de passar, necessariamente pelo sentimento, pela via afetiva. Se isso não acontecer, o professor não modificará a sua prática conservadora, mesmo assumindo um discurso inovador.

O objetivo essencial do psicodrama é trabalhar o homem e as suas relações sociais. Com as suas teorias e técnicas metodológicas próprias, o psicodrama recorre a jogos dramáticos e dramatizações. Permite aos participantes a satisfação de partilhar e expressar opiniões e os seus sentimentos com a intenção de os reintegrar de um modo novo, diferente e transformá-los em novas experiências.

Durante seis meses letivos, com encontros mensais, os coordenadores e professores aprofundaram a reflexão a respeito da avaliação. A equipa planeou e reformulou propostas de trabalho considerando sempre o momento significativo do grupo de professores; preocupou-se com a abordagem do tema sob diferentes perspectivas e com a utilização de diferentes estratégias: vivências dramáticas, reflexões sob a prática pedagógica, estudo de textos sobre o assunto, palestras, discussões em grupo e o recurso a objetivos intermédios.

Inicialmente, foram escolhidos alguns textos para a leitura. Os professores foram organizados em grupos através de cartões coloridos. Fizeram um levantamento dos pontos mais importantes dos textos e apresentaram uma conceção de avaliação usando sucata/lixo como objeto intermediário: caixas, fitas, varetas, papéis coloridos, copos de plástico, novelos de lã. Em todas as representações apareceram elementos fixos em torno dos quais se distribuíram elementos flexíveis com movimentos. Ao descrever essas construções os professores expressaram as suas preocupações com a avaliação:

- Clareza de objetivos ao avaliar.
- Olhar para a avaliação como um processo dinâmico.
- Necessidade de fazer pausas para possíveis diagnósticos do processo avaliativo.
- A avaliação não se pode restringir a momentos de provas e revisões.
- O significado da média final.
- A expectativa que se tem de cada aluno; preocupação com rótulos atribuídos aos alunos a partir de um mau conceito inicial e a persistência desse rótulo.
- A subjetividade do professor ao avaliar.

Nos comentários finais, foram destacados os pontos:

- 1) A avaliação é sempre um momento de pausa para reflexão do que já se conquistou e do que falta.
- 2) As pessoas só crescem quando se revêm e reformulam a sua prática.
- 3) A proposta do dia possibilitou perceber que um mesmo assunto pode ser abordado de diferentes maneiras.

No encontro seguinte, partiu-se de um aquecimento específico solicitando a cada professor que escrevesse num cartão uma palavra relacionada à avaliação da aprendizagem. De seguida, num momento coletivo de ação dramática, o grupo organizou os cartões no chão, interagindo entre si e procurando uma correlação entre as ideias mais próximas e mais genéricas.

A coordenação do projeto avançou para a próxima etapa: cada professor deveria ocupar o espaço de um cartão e comentar o seu conteúdo. Procurando um encadeamento entre um comentário e outro, os professores foram-se movimentando e envolvendo-se com o trabalho. Surgiram desta reflexão algumas considerações tais como:

- Avaliar é saber respeitar a pessoa e o caminho de cada um.
- A relação educador-educando é fundamental: há necessidade de um envolvimento marcante entre eles para que haja compreensão dos sentimentos envolvidos nessa relação.

- O educador precisa ter consciência do seu papel político e da sua contribuição na formação do aluno-cidadão. Precisa ser competente e procurar uma constante atualização e revisão crítica do seu trabalho.
- A avaliação deve ser vista como uma etapa do planejamento e os conteúdos a serem desenvolvidos devem ter em consideração o interesse e a motivação do grupo.
- O professor deve procurar estratégias diferenciadas para atender melhor às diferentes formas de aprender dos alunos em classe, observando-os em situações diversificadas.

Na etapa dos comentários, pode-se perceber um avanço dos professores em relação ao tema, com as seguintes observações:

- Dificuldade em sintetizar o processo de avaliação da aprendizagem num único conceito.
- Observar sistematicamente o processo de aprendizagem de cada aluno.
- Avaliar a partir da sua experiência profissional junto do aluno, evitando recorrer a rótulos pré-estabelecidos.
- Rever o processo de aprendizagem caracterizando melhor o que cada um conseguiu, tendo cuidado em considerar o aluno como um todo indissolúvel.
- Avaliar ou julgar? **Julgar envolve uma avaliação classificatória.**
- Como é que devem ser avaliadas as atitudes?
- O próprio educando precisa tomar consciência do seu processo de aprendizagem com a ajuda do professor, assim como os pais necessitam dessa clarificação.
- Situar a avaliação como um processo produtor de uma autoimagem positiva do aluno.

Ao iniciar a próxima etapa, propôs-se um jogo para a formação de grupos de trabalho: os professores, caminhando pela sala, deveriam agrupar-se e reagrupar-se, dando os braços, de acordo com um número fornecido pela coordenadora. As pessoas foram aquecendo, entusiasmar-se e movimentaram-se de um lado para o outro da sala, trocando sempre de companheiros. Ao comentar o jogo, todos demonstraram satisfação ao procurar colegas, puxar algumas e soltar outras. Houve gente que ficou com receio de ficar de fora do grupo. A partir dos grupos formados, foram sugeridos três momentos diferentes do trabalho educativo para serem dramatizados:

- 1) Uma situação de aprendizagem.
- 2) Uma situação de avaliação.
- 3) Uma situação de reunião com os Encarregados de Educação para esclarecer os conceitos recebidos pelo aluno no boletim.

De entre as situações dramatizadas, salientamos a situação de aprendizagem: foi apresentada uma classe com crianças agitadas que se envolviam constantemente com um dos alunos que era muito dispersivo e que liderava. A professora mostrou-se muito tolerante, com dificuldades em desenvolver a proposta pedagógica e incomodada com o comportamento do aluno líder. Pode-se perceber, no desenrolar da cena, uma euforia exagerada dos professores no papel de alunos, talvez por sentirem uma situação difícil de ser orientada. Em vez disso, propôs-se um momento especial em que o professor deveria

resgatar a sua própria escolaridade. Como aquecimento específico, eles caminharam procurando lembrar-se de uma situação de avaliação vivida como alunos e que os influenciaram na vida profissional. Depois desse momento de reflexão individual, pediu-se ao grupo de professores para expressar o sentimento ligado a essa situação por meio de uma palavra. Surgiram palavras como: medo, compreensão, rigidez, incentivo, vergonha, ansiedade, insegurança, surpresa, rótulo, entre outras. As experiências foram partilhadas em pequenos grupos. Os professores lembraram-se da sua própria escolaridade com muita emoção, saudade, satisfação, embora algumas experiências tivessem sido tensas e negativas. Uma vivência que merece destaque foi a de um aluno responsável, que um dia se esqueceu em casa do seu trabalho escolar. Ficou desesperado e na hora do recreio foi buscalo. Chegou atrasado, pediu licença ao professor, que lhe negou a entrada e não recebeu o trabalho. Os outros alunos, indignados, questionaram o professor, que não alterou a sua posição. Esta partilha abriu o espaço para a reflexão de vários assuntos, dentre eles o papel do educador: a questão da rigidez, da atitude irônica, da vingança do professor que se alegra com os erros dos alunos, da exposição dos alunos em situação de dificuldade. As dramatizações evidenciaram a importância do vínculo afetivo entre o professor e o aluno, pois as situações lembradas trouxeram à tona, com grande carga emocional, os bons e maus momentos da vida escolar, em detrimento de conteúdos aprendidos. Para encerrar a atividade, algumas questões surgiram como proposta de reflexão individual para os próximos encontros:

- Como é que cada um de nós atua hoje no papel de educador?
- Repete os erros dos seus professores, sem perceber?
- Aproveita e aplica as atitudes positivas no seu trabalho?

As dramatizações a respeito da própria escolaridade mostraram como é que as avaliações estão ligadas a valores e julgamentos, à questão da justiça. E para não repetir as mesmas falhas de avaliação já vividas, é necessário atribuir um novo significado essa história de vida, incluindo um dinamismo que deve gerar transformações.

A equipa de coordenação elegeu como tema “avaliação e julgamento”, para dar continuidade ao estudo com os professores. Como aquecimento específico, foi proposto um jogo em que cada um deveria observar, do local onde estava, uma realidade objetiva e tentar expressar o que observava. Para isso, foram colocados de forma aleatória no centro do círculo objetos de madeira com diferentes características, formas e cores, e alguns tipos de caixas.

- Numa primeira fase, cada professor descreveu um objeto enquanto os outros participantes o identificavam a partir do relato ouvido.
- Na segunda fase pediu-se um aprofundamento dessa realidade objetiva procurando-se uma maior especificidade na descrição relativamente ao que cada um observava. Esta interferência da coordenação teve como objetivo e intenção aumentar a percepção da realidade observada, visto que, para se fazer uma avaliação, este é um passo importante. Sabemos que a maior fidedignidade ao avaliar reside mais na observação da realidade do que na interpretação que se faz sobre ela. O jogo continuou até que alguém disse que conseguia ver o desenho de um gato estampado numa das faces de um cubo. Nem todos tinham essa visão. Para algumas pessoas era preciso levantar-se e

mudar de lugar para ver o desenho do gato, de outro ângulo. A conclusão foi percebida: ao mudar de ângulo, a pessoa enxergava a situação de forma diferente e com maior abrangência. Esse é outro ponto importante ao avaliar, pois, para se conseguir ver com maior clareza uma realidade, é necessário um esforço para se ver a multiplicidade de ângulos que a compõem. É comum não se conseguir pensar dessa forma por se acharmos que o nosso ângulo ou perspectiva da realidade é o mais correto. Olhar só através do nosso ângulo empobrece.

- Numa terceira fase, foi pedido para se observar o mesmo conjunto de objetos, porém, desta vez, no plano da fantasia: cada um interpretava realidade à sua maneira, expressando o que a sua imaginação percebia. Este passo procurou levar o grupo a diferenciar uma realidade objetiva e a interpretação que se pode fazer a respeito dela.
 - Na fase dos comentários foram feitas algumas reflexões no sentido de relacionar a “Avaliação e Julgamento”.
 - Avaliação é um processo complexo pois temos que estar em movimento para observarmos diferentes ângulos (**NOTA:** é curioso como é que uma observação, considerada técnica e rigorosa de um aluno que executa o salto entre mãos sobre o plinto longitudinal, **o melhor ponto de observação seria uma linha que formasse um ângulo reto com a corrida de aproximação do aluno e diretamente oposta ao trampolim** – uma única perspectiva, um único ponto de observação situado a cerca de 10 a 15 metros de distância).
 - Pessoas diferentes que observam o mesmo facto, podem perceber coisas semelhantes e diferentes (**NOTA:** como foi dito antes, os professores nunca treinam a observação e muito menos os acordos entre os diferentes professores de um grupo. A melhoria da competência de observação só é possível se as percentagens mínimas de acordos entre observadores forem respeitadas).
 - O julgamento é uma percepção mais íntima, mais forte e subjetiva; mais ligada à emoção, devendo ser completada com dados objetivos.
 - O ato de julgar é inerente a cada pessoa, é preciso ver até onde é que estamos apenas a julgar em vez de avaliar.
 - A avaliação dá-se a partir de um facto concreto, porém não se descarta o julgamento.
 - Por mais que se procure a objetividade, a avaliação terá sempre um cunho pessoal.
 - Através do jogo evidenciou-se que existem pessoas que vêm a realidade de uma forma mais global e outras que se concentram nos detalhes. Sempre que se aumentam os momentos de avaliação também se amplia o referencial para o professor avaliar cada aluno.
- a) Avaliar é um processo dinâmico que proporciona uma mudança e transformação na prática educativa.
- b) Tomada de consciência.
- c) Aprender também possui raízes afetivas e não somente cognitivas.

- d) A avaliação eficiente e real é aquela feita no dia-a-dia, considerando diferentes aspectos que influenciam a aprendizagem.
- e) Diagnosticar vs classificar.
- f) Verificação e avaliação caminham juntas.

Estes pontos mostraram que os professores estavam sensibilizados pela dificuldade do ato de avaliar, possibilitando que a coordenação colocasse a concepção de avaliação da escola:

- 1) Avaliação-processo contínuo, integrado no processo de ensino-aprendizagem.
- 2) Avalia-se o processo e o produto da aprendizagem.
- 3) Avaliação não é só um processo técnico; significa um projeto em que o educador e educando procuram e sofrem mudanças qualitativas.
- 4) A variação de estratégias permite avaliar aspectos cognitivos e socio-afetivos do aluno com ritmos e formas diferentes de aprendizagem. Não se corrige o produto negativo com um reforço das repetições dos mesmos procedimentos anteriores que não alcançaram sucesso.
- 5) A avaliação tem uma função diagnóstica, quando usada como instrumento dialético de revisão, avanço e identificação de novos rumos.
- 6) O processo de avaliação abarca; o desempenho do aluno, o desempenho do educador e a proposta educativa da escola, comprometida com as necessidades dos alunos e com a realidade social.
- 7) O processo de avaliação supõe um clima favorável de interação entre professor e aluno e alunos entre si.
- 8) Para que haja transformação social, a avaliação deve ser emancipadora, procurando gradualmente a autonomia e a participação democrática.
- 9) A avaliação é sempre um ato político. O educador que quer a transformação social deve estar preocupado em redefinir a sua ação pedagógica, porque ela nunca é neutra.

4.11 – Repensar o Ensino do Desporto na EF:

Shane Pill e colaboradores, num artigo intitulado *Rethinking Sport teaching in Physical Education, a case study of research based innovation in teacher education*, referem que os estudantes universitários de Educação Física iniciam os seus estudos com uma imagem clara da escola e dos professores que os instruíram as aulas de EF. A investigação sugere que a influência da experiência vivida na Educação Física na Escola tem uma influência muito maior que a preparação académica e prática da Universidade, quando se formam como professores. Os investigadores a nível internacional reconheceram que a experiência educativa dos professores antes de ingressarem na carreira (pré-serviço), desempenha um papel muito mais significativo a moldar a sua compreensão daquilo que para eles significa ser um professor de Educação Física e como é que um professor deve atuar. Vários autores referem este processo como uma aprendizagem por observação sugerindo que a aprendizagem por observação é um aliado da continuidade em vez da mudança. Como é que os educadores e professores de EF podem trabalhar no sentido das pedagogias que são

inovadoras, em vez de reprodutoras, quando as crenças do passado desenvolvem neles expectativas sobre aquilo que um Professor de Educação Física irá oferecer?

A literatura que analisa a inovação curricular sugere que o termo inovação é frequentemente usado alternadamente com o conceito de mudança. Ou seja, a inovação é uma ideia, prática ou objeto que é percebido como novo por um indivíduo ou unidade de adoção. Então, a inovação pedagógica terá que, obrigatoriamente começar com uma transformação das crenças no indivíduo caso contrário não terá qualquer efeito ou consequência. Podemos promover mudanças organizacionais e metodológicas, mas o professor de EF continua a reproduzir os seus hábitos no processo de lecionação e avaliação.

O estudo desenvolvido por Shane Pill e colaboradores centra a sua análise no currículo e inovação pedagógica para o ensino do desporto, designado por literacia do desporto. Sidentop (1994) definiu um participante desportivo literado aquele que compreende a cultura, os rituais e tradições de um desporto. Nesta investigação, literacia desportiva define-se como a utilização funcional do conhecimento desportivo para uma cidadania ativa e empenhada. São consideradas 4 interpretações distintas do conhecimento desportivo nesta definição de **literacia desportiva**:

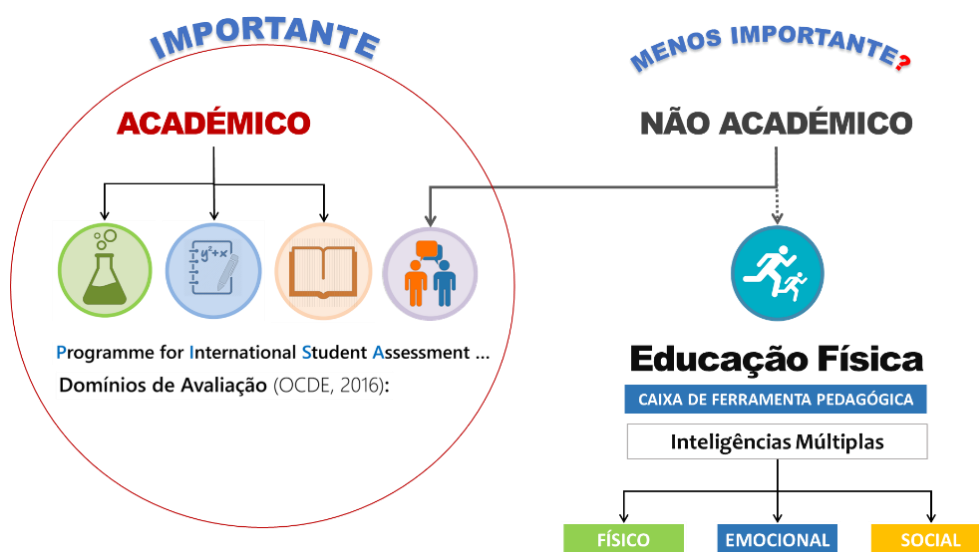
- 1) O desporto é uma prática aplicada de um conjunto de skills (condutas motoras).
- 2) O desporto cria um sentido incorporado e um significado que pode ser comunicado, interpretado, compreendido, imaginado e usado criativamente.
- 3) O desporto cria um “texto” (Guião), que pode ser lido e compreendido.
- 4) A compreensão do desporto requer um processo de aprendizagem.

A literacia desportiva engloba dois temas para o currículo:

- 1) O desporto na EF pode potenciar o acesso dos estudantes a práticas e ideias que lhes permitem fazer contribuições positivas para a sociedade.
- 2) O desporto ajuda os alunos a compreender o eu e a sociedade na qual vivem (NOTA: obviamente que o modelo desportivo está em ressonância com o modelo socio-económico competitivo).

Postula-se que a **PETE** (Physical Education Teacher Education), ou formação do professor de EF, através da atuação dos professores antes do serviço, pode desempenhar um potencial papel no início de um processo de mudança progressiva do currículo ou reforma educativa. Por outras palavras, se queremos promover uma reforma na EF teremos que iniciar mudanças na nossa prática pedagógica, na forma como abordamos as aulas para que, os potenciais futuros professores de EF, depois de terminar a sua formação académica, assumam uma postura diferente baseadas num conjunto diferentes de crenças, iniciadas durante a sua escolarização básica e secundária. Tal como Shane Pill e colaboradores afirmam, o potencial para os **FPEF/PETE** (Futuros Professores de Educação Física), ajam de forma inovadora depende da injeção de novas ideias, experiências e ambientes que suportem uma orientação transformadora. Alguns autores afirmam que esta mudança contrasta com a reprodução normativa do status-quo e reconhecem que **o conservadorismo sustentado na EF não tem servido o interesse de muitos alunos na escola, nem tem ajudado na**

defesa da posição profissional. O ensino do desporto é uma área da EF onde este status-quo é mais evidente. De fato a *Caixa de Ferramentas Pedagógica (CFP)* dos professores de EF contempla sobretudo o modelo de **ED** (Educação Desportiva) de Siedentop e atualmente, de forma muito tímida os elementos do modelo **TGfU** (Teaching Games for Understanding) de Bunker e Thorpe. A literacia Desportiva funde os objetivos do TGfU e ED através de uma versão revista de apreciação do jogo que inclui a aprendizagem das habilidades motoras desportivas e socioculturais. Esta **CFP** (caixa de ferramentas pedagógica) concretiza a educação através e acerca do desporto. Ao se adotar o termo Literacia Desportiva tentou-se mudar a formação dos PEF (antes de concluir a formação superior), afastando-os do modelo da instrução direta (Estilos de ensino centrado no professor), enquanto CFP unifuncional que apenas continha um restrito e limitado número de aplicações.



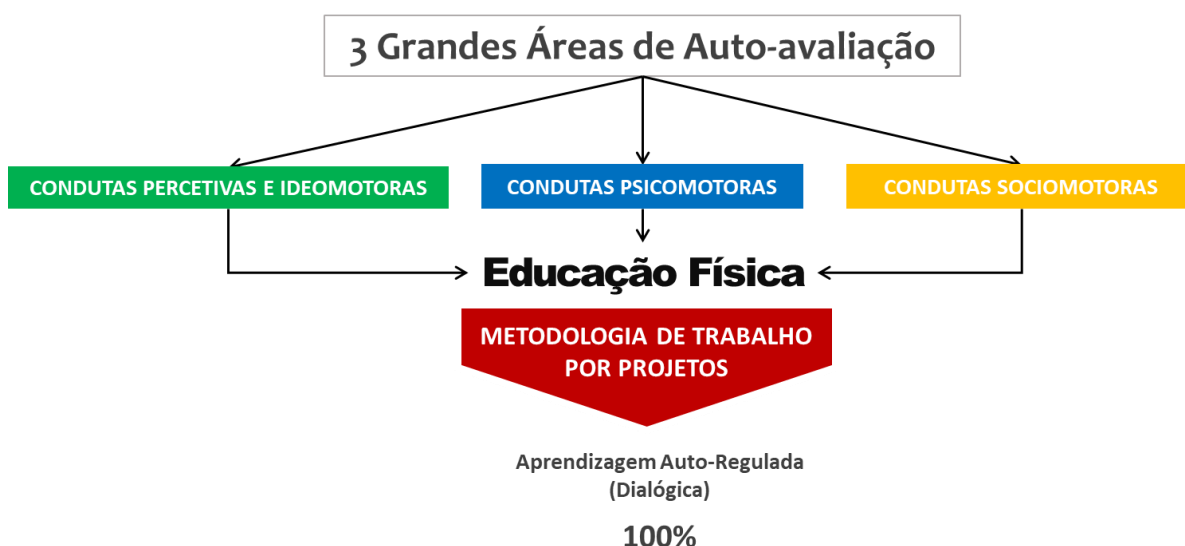
A EF a nível internacional tem-se debatido para se libertar dos grilhões do treino físico e das ideias tradicionais acerca das competências físicas. Apesar da cognição ser geralmente observada como o aspeto mais útil e válido em qualquer campo da educação, a sua marginalização no ensino do desporto tem deixado sistematicamente a EF aberta a criticismos pelo facto de ser **considerada não académica** e, por isso, estranha ao propósito da educação. Alguns autores sublinham que como consequência deste facto os PEF (professores de EF) Australianos (e de todo o mundo), reduziram a interpretação e operacionalização do currículo de EF ao desenvolvimento de uma mestria desportiva nos alunos. **A supremacia de um tipo de conhecimento** (conhecimento declarativo das habilidades motoras ou livros didáticos específicos do desporto), tem indiscutivelmente reduzido o conhecimento ensinado na EF a uma base desportiva. **A aprendizagem ficou reduzida e limitada à performance motora** (ênfase na aprendizagem de movimentos fundamentais, habilidades motoras desportivas). Têm havido muitas críticas e comentários internacionais que discordam da ênfase pedagógica na mestria técnica dos desportos que tem condicionado a ação dos professores a uma mera reprodução das técnicas motoras dos livros didáticos de EF. O conhecimento declarativo das habilidades motoras técnicas (desportivas) tem sido enquadrado dentro de um processo de colonização progressiva das habilidades motoras ensinada na EF num currículo que deveria

valorizar a diversidade motora, fazendo com que o potencial da formação eclética da EF fique por concretizar.

O autor critica o modelo Australiano, mas o nosso modelo segue exatamente o mesmo raciocínio e limitação, privilegiando no seu **discurso técnico-pedagógico uma abordagem fragmentada nas várias experiências desportivas**. O autor refere que a EF na Austrália está situada na periferia do sistema educativo por causa da forma e substância do seu currículo e esta observação assume a mesma relevância relativamente aos **PNEF** em Portugal. Os autores afirmam que a **EF está localizada fora do currículo académico como uma matéria não académica em detrimento do seu estatuto**. Esta afirmação não nos é estranha porque vivemos exatamente o mesmo dilema. O autor afirma que as propostas de inovação também falharam em apresentar soluções ou um desafio real relativamente aos discursos da performance do desporto. Na minha opinião pessoal, o facto da EF se associar ao modelo Olímpico é uma procura de valorização da sua identidade por **associação a um símbolo de marca**, que de alguma forma eleve o seu estatuto e reconhecimento social. Ao contrário do COP, tenho sérias dúvidas quando este afirma que *o desporto deve assumir, sem jactância, um lugar central em qualquer modelo de projeto social...* (COP, “Valorizar e afirmar socialmente o desporto, um desígnio nacional”). Se assim fosse, já há muito tempo que a nossa sociedade teria evoluído para um modelo de paz e harmonia entre as nações.

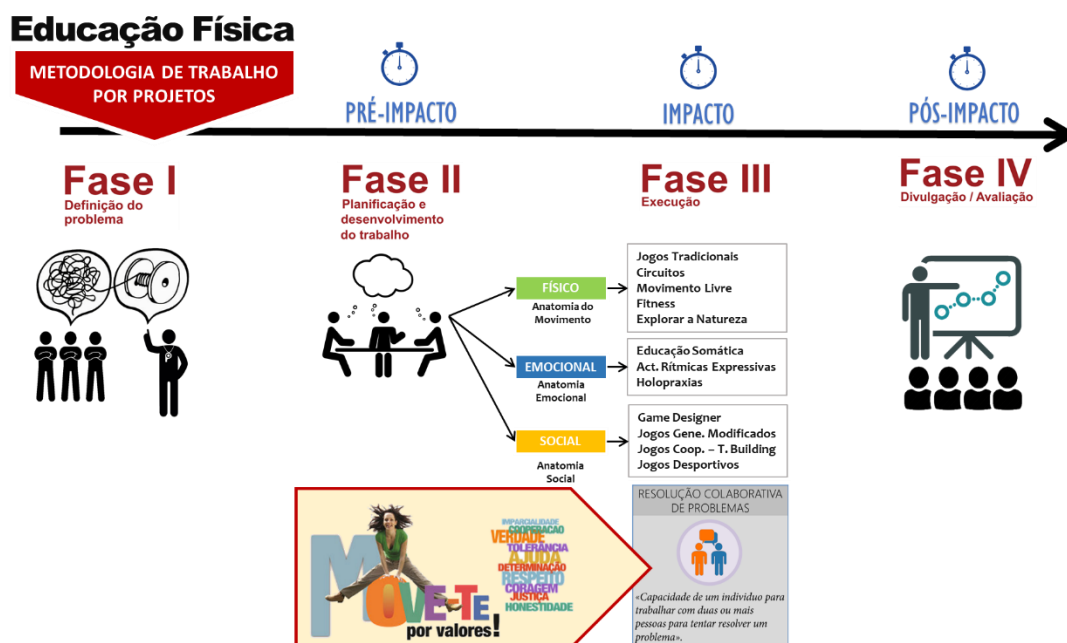
Este documento reflete a minha contribuição para a reflexão relativamente a um modelo que se contrapõe à hegemonia de uma Educação Física centrada no Desporto. Proponho uma **Caixa de Ferramenta Pedagógica muito mais eclética e holística**.

4.12 – Novo PNEF e as 3 grandes áreas de auto-avaliação:

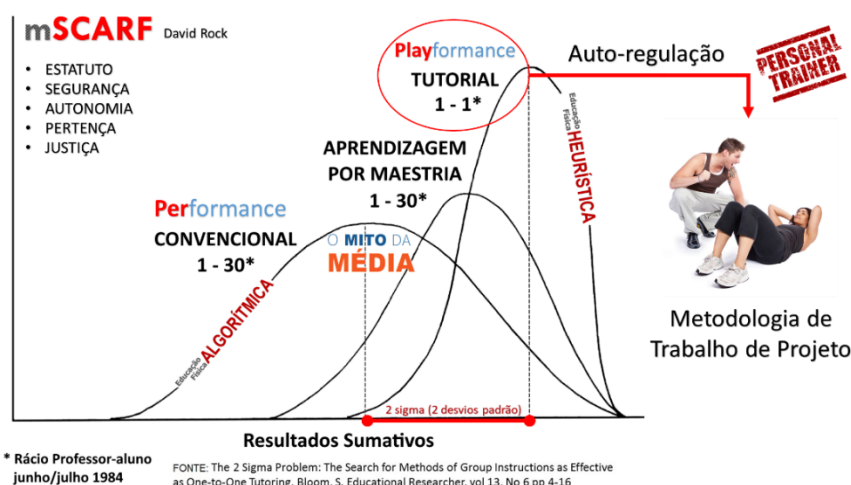


A melhor forma de construir crenças positivas depende da implementação de um modelo derogatório. Roberto carneiro defende que a escola deve ter total liberdade para criar e que se deve descentralizar a regulação, o controlo e a avaliação para as escolas (chama

este processo de Modelo Derrogatório). Da mesma forma que o Ministério tem de derrogar as escolas o poder para definir os seus currículos, também o Professor tem de derrogar a responsabilidade sobre o aluno para que este crie o seu próprio currículo em função dos seus objetivos pessoais em função do perfil de aluno. No caso da Educação Física, este processo pode operacionalizar-se através da metodologia de trabalho de projeto.



Nesta procura de soluções para melhorar a qualidade das aprendizagens e o gosto pela atividade física dos nossos alunos, quais devem ser algumas das nossas preocupações relativamente ao seu grau de autonomia:



- A investigação mostra que o modelo de tutoria garante maior taxa de sucesso nos alunos. Isto pode resolver o nosso problema relativamente a alguns alunos que precisam de ajuda personalizada. Porém, como é que um professor consegue

personalizar o seu serviço quando o rácio é de 24/1 (1 professor para 24 alunos). Talvez colocando os alunos em grupos heterogéneos num processo de ajuda mútua.

- A investigação também mostra que, se queremos trabalhar a autonomia e responsabilidade, os estilos/métodos de ensino além da barreira da descoberta (centrados nos alunos) são mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Os estilos de ensino centrados nos alunos, que solicitam a descoberta e a criatividade, produzem efeitos muito mais significativos em todos os canais de desenvolvimento, (1) físico, (2) social, (3) emocional, (4) cognitivo e (5) moral. Veja-se o exemplo dos gráficos seguintes, à medida que progredimos no sentido dos estilos de ensino centrados nos alunos, maior é o impacto nos 5 canais de desenvolvimento.

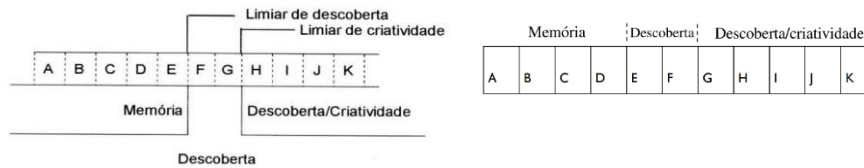


Figura Adaptada de Mosston & Ashworth, 1990:18

As consequências de cada “Estilo de Ensino” no desenvolvimento pessoal dos estudantes (*developmental effects*). Cada “Estilo de Ensino” influencia os estudantes em relação à formação de hábitos, particularmente relativos ao ensino-aprendizagem, conducentes à reprodução de conhecimentos estabelecidos ou à produção de novos conhecimentos. Cada “Estilo de Ensino” tende a estimular mais ou menos os seguintes canais de desenvolvimento humano: Físico; Social; Emocional; Cognitivo; Moral.

1. Axioma:

O ensino é uma seqüência de tomadas de decisão

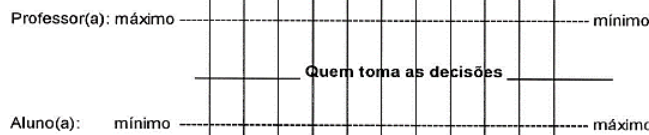


2. Anatomia dos Estilos de Ensino:

Conjunto de decisões que devem ser tomadas nas fases de:

- Pré-Impacto (ou seja, planejamento do ensino-aprendizagem);
- Impacto (ou seja, durante o desenvolvimento da aula);
- Pós-Impacto (ou seja, na avaliação do ensino-aprendizagem).

3. A Quem Compete as Tomadas de Decisão:



4. O Espectro:

A B C D E F G H I J K

5. Agrupamentos:

Reprodução Memória Produção Descoberta/Criatividade



6. Efeitos Desenvolvidos:

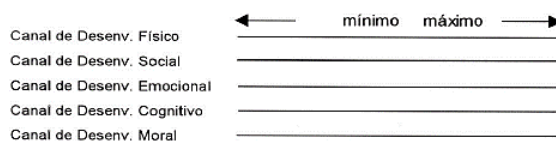


Figura Adaptada de Mosston & Ashworth, 1990:5

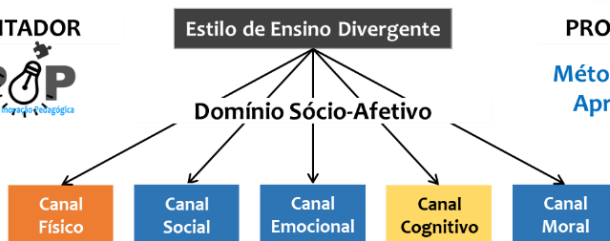


FACILITADOR
PPOP
 Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

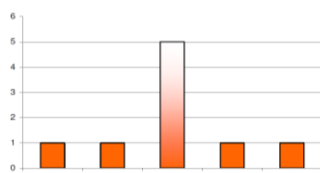
MODELO DERROGATÓRIO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS



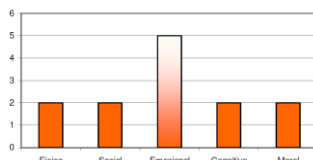
PROTAGONISTA
 Métodos Ativos de Aprendizagem



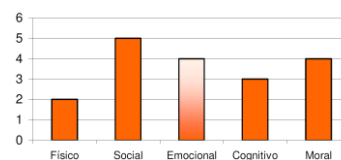
Metodologia de Trabalho de Projeto:



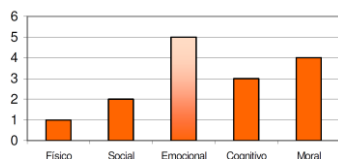
A - Estilo de Ensino Comando



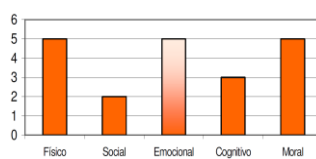
B - Estilo de Ensino Tarefa



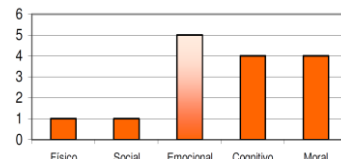
C - Estilo de Recíproco



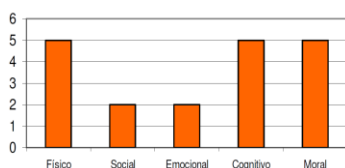
D - Estilo de Ensino Auto-Avaliação



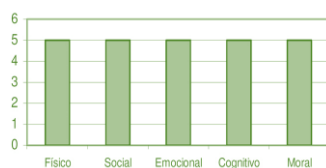
E - Estilo de Ensino Inclusivo



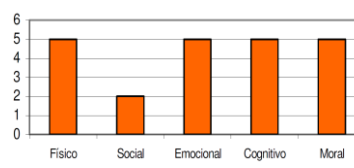
F - Estilo de Ensino Descoberta Guiada



G – E.E. Solução de Problemas (Convergente)



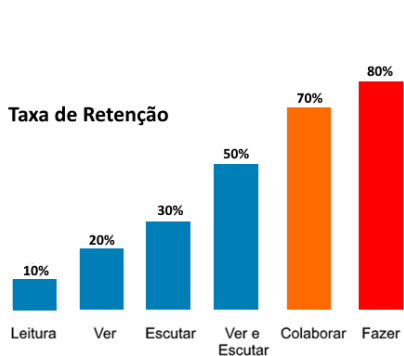
H – E.E. Solução de Problemas (Divergente)



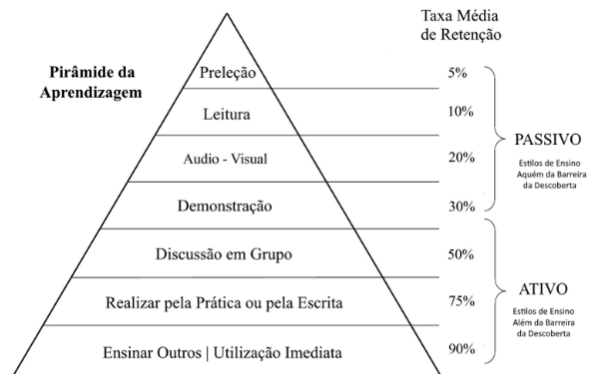
I – E.E. Individual

Márcia C. Teixeira Gozzi e Helena Maria Ruete (2006); "Identificando Estilos de Ensino em Aulas de Educação Física em Segmentos não escolares"; Revista Mackenzie de Educação Física e esporte; Vol. 5 (1); pp. 117-134 | Faculdade de Educação Física da Pontifícia, Universidade Católica de Campinas; GPAPEFE (Grupo de Pesquisa em Aspectos pedagógicos da Educação Física e desporto)

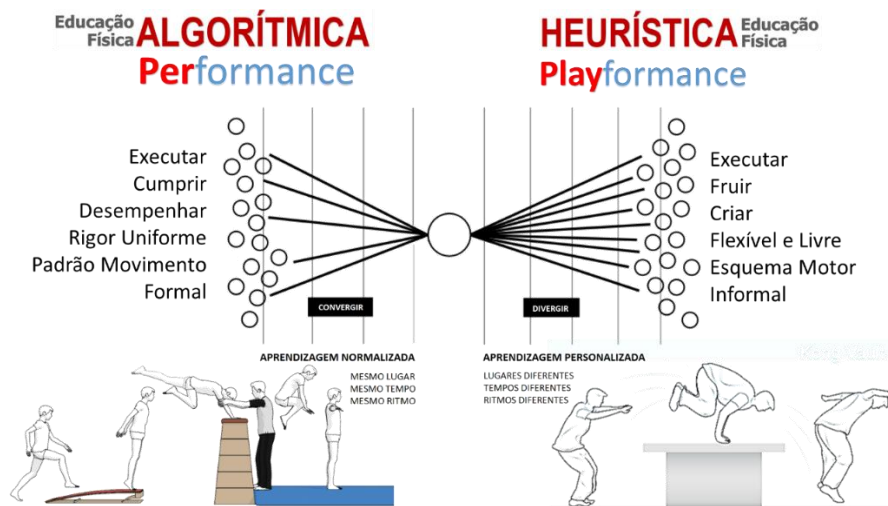
- Também os alunos aumentam a sua taxa de retenção e compreensão dos conteúdos abordados quando se adotam métodos ativos (Metodologia de Trabalho de Projeto) de abordagem dos conteúdos e tarefas. Se descentralizamos o formato de aprendizagem também faz todo o sentido que sejam os alunos a assumir a responsabilidade de se autorregularem recorrendo também à autoavaliação.



Chi M. T.H., Bassok M., Lewis M.W., Reimann P. & Glaser R. (1989); "Self Explanations: How students study and use examples in learning to solve problems"; *Cognitive Sciences* Vol. 13 Nº 2; april 1989; pp. 145-185



A Pirâmide da Aprendizagem: o national training laboratories Institute (Bethel, Maine) determinou a seguinte taxa média de retenção para diferentes métodos (estilos) de treino e de ensino.



A partir do momento que descentralizamos o processo de aprendizagem e divergimos no sentido dos percursos curriculares alternativos à medida de cada aluno (diversidade), também faz sentido abandonar progressivamente a rigidez e formalismo da abordagem motora (padrões motores - performance) e adotar uma abordagem mais leve, descontraída e divertida de explorar o corpo e o movimento (esquemas motores - playformance). Para um modelo técnico semelhante, a ginástica oferece um padrão de movimento fechado enquanto o parkour liberta o corpo dos constrangimentos de determinadas componentes críticas e permite a fluidez e liberdade expressiva na transposição do obstáculo. A preocupação abandona a tónica na técnica e transfere essa atenção para o prazer e liberdade do movimento.

RESPONSABILIDADE:

Para procurar compreender a definição de **responsabilidade**: a competência para se comportar de maneira sensata ou responsável. Etimologicamente, responsável deriva do latim *responsu* do v. *respondere*, no sentido de *ficar por fiador*. Se fica como fiador quer dizer que tem de arcar com as consequências do próprio comportamento ou de terceiros. Responsabilidade não significa ausência de erro ou falha, mas assumi-las de forma integral. Importa aqui distinguir 2 tipos de falha, a intencional que tem o intuito de prejudicar ou danificar, e a consequente ao facto de não dominar ainda a competência ou ao acaso da ocorrência pontual e inadvertida.



Os descritores de responsabilidade, devem estar, na minha opinião, relacionados com a *escolha de informação que permita a melhor compreensão do funcionamento dos sistemas*. Estas escolhas devem relacionar-se sobretudo com a consciência dos estados emocionais que são facilitadores do seu sucesso e do grupo. O desrespeito ou incumprimento de normas, regras, materiais, tarefas e incumbências, bem como a adequação do comportamento nessas situações, pode refletir atitudes de confronto, rebeldia ou manifestações de desacordo com os contextos e situações e está mais relacionada com a qualidade e intensidade da energia do indivíduo. Por outro lado, a *responsabilidade poderia ou deveria estar mais vocacionada para aspetos da personalidade*, como referi, que permitem selecionar a informação favorável ao sucesso pessoal e do grupo. Os atuais descritores refletem sobretudo uma preocupação de garantir como referência o dever e obrigação: incumbência, compromisso, atribuição, comprometimento. Estes descritores não refletem tanto uma preocupação com a seriedade e sensatez na forma de agir, nas atitudes: seriedade, consciência, retidão, discernimento, critério e probidade. Ou seja, deveriam ajudar os alunos a perceber em que quadrante se situam, compreender as emoções associadas e facilitar o processo de consciência dessas atitudes e no processo de regulação emocional que facilite a procura do conhecimento e a sua compreensão e articulação.

AUTONOMIA:

Definição de **autonomia**: a autonomia é a percepção de exercer controlo sobre o nosso próprio ambiente, uma sensação de possuir escolhas. Os sinónimos de autonomia são a emancipação, soberania, independência, liberdade, autossuficiência. Autonomia (do grego antigo αὐτονομία, *autonomia*: de αὐτόνομος, *autonomos*, uma junção de αὐτο-, *auto-*, "de si mesmo" + νόμος, *nomos*, "lei", ou seja, "aquele que estabelece suas próprias leis") é um conceito encontrado na moral, na política, na filosofia e na bioética. É a capacidade de um indivíduo racional de tomar uma *decisão não forçada* baseada nas informações disponíveis. Na filosofia ligada à moral e à política, a autonomia é usada como base para se determinar a **responsabilidade moral** da ação de alguém.

A importância da **possibilidade de escolhas para os alunos** e professores é muito importante. Quando se proporciona aos alunos algum controlo e opções, a relevância do conteúdo aumenta, os seus interesses elevam-se, o stress é reduzido, e a motivação e o esforço são ampliados (Laura Erlauder; 2003; "Práticas Pedagógicas compatíveis com o

cérebro”). Quando o aluno sente que a aprendizagem é controlada exclusivamente pelo professor, a aprendizagem que ocorre será, provavelmente, apenas de natureza simples e repetitiva. Nestas circunstâncias, semelhantes a quando os alunos estão sob stresse ou coação, o córtex essencialmente desliga-se e predomina o sistema límbico do cérebro. O sistema límbico gere competências simples baseadas na sobrevivência e em instintos e rotinas. Atualmente os alunos que desafiam os professores, ou por recusa em fazer o que o professor solicita, ou porque decide não fazer-se acompanhar pelo seu material, ou porque questiona o professor sobre a validade ou importância do conteúdo ou matéria abordado, ou porque manifesta uma vontade divergente das opções assumidas pelo professor, é visto com “maus olhos”. Ou seja, a atitude do aluno entendida como rebelião contra a ação pedagógica do professor, é na verdade uma grande manifestação de autonomia por parte do aluno. Se formos coerentes, íntegros e sensatos, verificamos que o aluno quando manifesta a sua vontade em divergir das opções propostas pelo professor, pelo programa e pela organização da escola, demonstra iniciativa, toma decisões. Como a própria definição etimológica refere, o aluno estabelece as suas próprias leis, baseadas nas informações disponíveis. Ou seja, quando não se trata de uma reação meramente visceral de recusa e rejeição ou desafio da autoridade porque se manifesta um ressentimento com figuras de autoridade devido ao emaranhamento familiar, o aluno demonstra autonomia. Importa aqui perceber se a rejeição do aluno, recusa, desafio não é o reflexo de reações emocionais previamente condicionadas, ou é apenas uma discordância consciente para com o modelo escolar com o qual não lhe garante satisfação, identificação e o qual não o consultou quanto às suas preferências e gostos pessoais.

- A LBSE no seu artigo 3º (Princípios Organizativos): alínea b) contribuir para a realização do educando, através do **pleno desenvolvimento da personalidade**, da **formação do carácter** e da cidadania, preparando-o para a **reflexão consciente** sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico. Alínea c) assegurar o **direito à diferença**, mercê do **respeito pelas personalidades** e pelos **projetos individuais da existência**, bem como a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- LBSE no seu artigo 7º (objetivos): Ex: ensino básico. alínea h) proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...).

Resta-nos perguntar, um aluno, quando se recusa a participar na escola ou a adequar-se ao modelo instituído, não estará, de certa forma a manifestar o seu direito à diferença. Será que o modelo educativo uniformizado, responde às necessidades, anseios e motivações de todos os alunos. Obviamente que não!

Qual é o grau de autonomia que queremos que cada aluno manifeste relativamente à aquisição das competências que lhe são propostas. Quando o professor é responsável pelas decisões de pré-impacto (planificação), impacto (apresentação e interação pedagógica) e pós-impacto (avaliação), qual é o grau de autonomia que resta ao aluno. Nenhuma ou quase nenhuma. Então como é que podemos falar de autonomia num modelo que privilegia sobretudo a heteronomia?

QUADRO: níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg

VALOR	Heteronomia				Autonomia	
NÍVEIS Kohlberg	Pré-convencional		Convencional		Pós-convencional	
	EXTERIOR (Hetero-Regulação)		EXTERIOR (Hetero-Regulação)		INTERIOR (Auto-Regulação)	
FONTE DA REGULÇÃO DO COMPORTAMENTO Kohlberg	As normas morais e expectativas compartilhadas não são entendidas e compartilhadas, ficando <u>externas</u> a essas pessoas.		Os indivíduos identificam-se ou internalizaram as regras sociais, especialmente quando estas provêm de uma <u>autoridade</u> .		As regras da sociedade são aceitas, desde que princípios morais gerais sustentem essas regras. Caso contrário, as normas apresentadas são questionadas e nem sempre seguidas à risca, daí seu <u>caráter autnomo</u> .	
ESTÁGIOS Kohlberg	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6
TIPO DE DESENVOLVIMENTO MORAL Kohlberg	Orientação para a Punição e Obediência	Hedonismo Instrumental relativista	Moralidade do Bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais	Orientação para a Lei e a ordem	Orientação para o Contrato Social	Princípios Universais de Consciência
	Experiência de Milgram: punição		Modelo “Paus” e “Cenouras”, Incentivos ou Punições		Negociação dos currículos com os alunos.	
AUTONOMIA	Heteronomia				<p>Autonomia: O desenvolvimento da <u>autonomia</u> do aluno pressupõe que este participe ativamente na construção das orientações do contexto social onde convivem. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas auto-reguladas fomenta a autonomia e responsabilidade do educando.</p>	

Kohlberg foi professor na Universidade de Chicago, bem como na Universidade Harvard. Especializou-se na investigação sobre educação e argumentação moral, sendo mais conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral.

Se utilizarmos o raciocínio moral de Kohlberg, um aluno só poderá ser autónomo quando as regras da escola e da sala de aula são aceites, quando os princípios morais gerais que sustentam essas regras forem aceites e definidos pelos próprios alunos. Ou seja, não só os alunos estabelecem os contratos sociais como definem as regras de conduta que para eles fazem sentido.

A promoção de **autonomia** depende dos estilos de ensino que o professor seleciona e da metodologia que adota na organização da sua aula. Os estilos de ensino que solicitam nos alunos a descoberta e criatividade (liberdade de escolha), e recorrem sobretudo aos métodos ativos de aprendizagem (discussão em grupo em colaboração, a experimentação pela prática e sobretudo o ensinar os colegas), e lhes permitem personalizar a aprendizagem (divergente), garantem-lhes maior motivação, participação, empenho e sucesso na aula de EF.

COOPERAÇÃO:

Definição de cooperação: cooperação é uma ação conjunta para uma finalidade, objetivo em comum. A cooperação pressupõe confiança entre os indivíduos. A confiança permeia quase todos os aspetos das nossas vidas diárias, desde as relações interpessoais estando na base do desenvolvimento com sucesso das economias (Zak e Knack, 2001). A confiança ocorre quando uma pessoa permite ao outro tomar decisões que afetam o seu bem-estar. A oxitocina está envolvida na confiança entre seres humanos. Uma educação

positiva (democrática), cria ambientes de aprendizagem que estimulam a produção da oxitocina (peptídeo) e os alunos aprendem com entusiasmo.

Muitos dos problemas que o Professor enfrenta numa aula relacionam-se com a incapacidade para conseguir colocar em funcionamento um grupo de alunos como se fosse uma equipa. Muitas vezes os alunos discutem, desentendem-se e acabam por se afastar, desistir e realizar o trabalho individualmente. Frequentemente os alunos queixam-se ao professor que não querem trabalhar no grupo do colega A ou B e pedem para mudar de grupo e/ou equipa. Como tal, é importante recorrer a ferramentas que possibilitem identificar as 5 disfunções do trabalho de equipa, que são nomeadamente, segundo Patrick Lencioni (2002); “the five disfunctions of a Team”:

- 1) **Falta de Confiança:** desenvolver a confiança entre os alunos da turma/grupo/equipa (a oxitocina promove a empatia e confiança. A oxitocina depende de ambientes afetivos positivos e nutridores;
- 2) **Medo do conflito:** eliminar o medo dos conflitos;
- 3) **Ausência de compromisso:** promover uma cultura de compromisso com as decisões assumidas;
- 4) **Desresponsabilização no prestar contas:** criar a disciplina do “prestar de contas” (autoavaliação e autorregulação);
- 5) **Desatenção com os resultados:** focar a atenção e desempenho nos objetivos e resultados a alcançar.

O trabalho de Patrick Lencioni consiste em 3 ideias inovadoras:

- 1) Trabalhar em equipa não é uma escolha, é uma disciplina. Como toda e qualquer disciplina, a capacidade de trabalhar em equipa precisa ser aprendida e praticada;
- 2) A disciplina de trabalho em uma equipa nunca é ensinada em nenhuma etapa da formação das nossas vidas seja no contexto familiar, nas escolas, nem nas universidades, sem sequer na maioria das empresas. O trabalho escolar, académico e profissional costuma estar apoiado sobre o desempenho individual e na competitividade. A colaboração precisa ser aprendida e trabalhada na aula criando-se um contexto experimental apropriado para esse fim;
- 3) A única forma de ensinar grupos de alunos a trabalhar em equipa é através da prática, no decorrer da aula, na interação uns com os outros através da introdução de elementos facilitadores do processo de coesão entre os alunos da turma/equipa, na aprendizagem da resolução de conflitos e na capacidade de exposição de opiniões divergentes.

A construção de equipas é um termo utilizado para caracterizar vários tipos de atividades cujo objetivo é melhorar as relações sociais e definir papéis nas equipas, muitas vezes envolvendo tarefas colaborativas (Jogos Cooperativos).

- 1) Operacionalizar esforços em torno de metas e objetivos.
- 2) Estabelecer e consolidar relações de trabalho efetivas.
- 3) Reduzir a ambiguidade do papel dos membros da equipe.
- 4) Encontrar soluções para os problemas da equipa (Gestão de Conflitos)

A solução de problemas da equipa depende de situações mutuamente inclusivas, ou seja, para que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os restantes elementos deverão igualmente alcançar os seus respetivos objetivos. Uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos. Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos.



Educação Física

Macroциclo – 2 períodos de 6 meses - Ano letivo

Mesociclos – 5 semanas

Microциclos – 7 dias



Fase I

Definição do problema

Definição do Problema

Escolha dos Valores

Objetivo

FÍSICO

EMOCIONAL

SOCIAL

Fase II

Planificação e desenvolvimento do trabalho

Recursos: tempo, material, Instala

Método de treino

Escolha dos Exercícios e/ou Jogos

FÍSICO

EMOCIONAL

SOCIAL

Personal Training em EF
 Projeto Brincar
 Movimento Livre
 Explorar a Natureza
 Educação Somática
 Dança
 Holopraxias
 Meditação

Jogos Modificados Gene.
 Game Designer em EF
 Jogos Cooperativos
 Jogos Desportivos

Fase III

Execução

Escolha de Indicadores

Avaliação Diagnóstico

Registo de dados

FÍSICO

EMOCIONAL

SOCIAL



Fase IV

Divulgação / Avaliação

Avaliação formativa

Gráficos de progressão

Partilha dos resultados



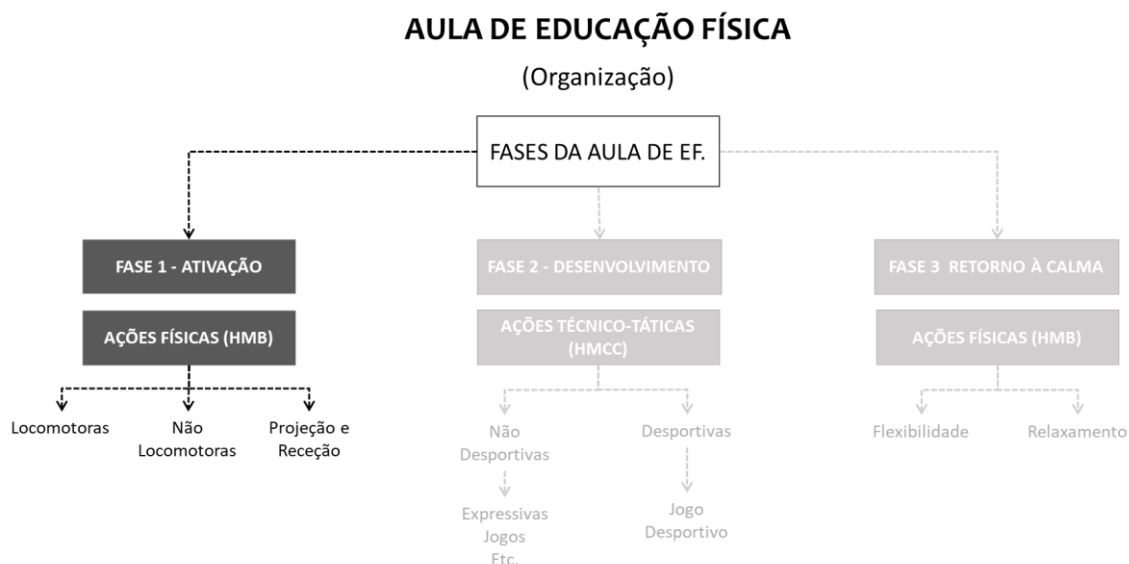
5 - CONDUTAS PERCETIVAS E IDEOMOTORAS

MOTRICIDADE HUMANA (Paradigma Holístico)

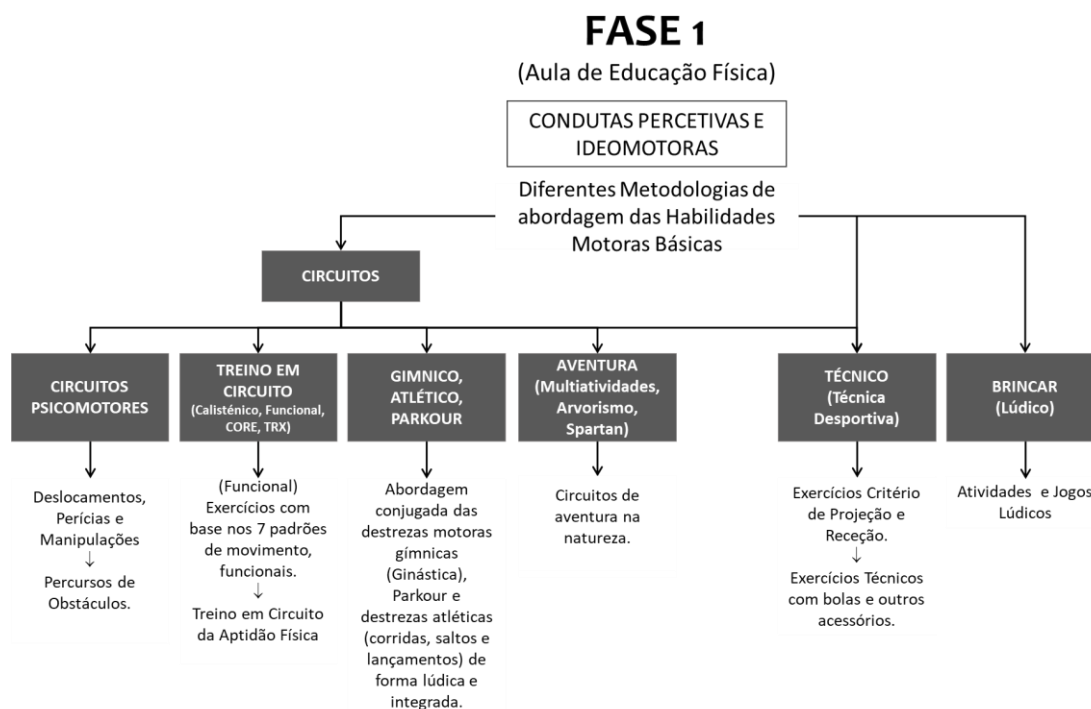
EDUCAÇÃO DA CONSCIÊNCIA



5.1 - As Habilidades Motoras Básicas na Educação Física.



AÇÕES FÍSICAS		
HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS		
LOCOMOTORAS	NÃO LOCOMOTORAS	PROJEÇÃO E RECEÇÃO
		Coordenação óculo manual e óculo pedal (Gestos Técnicos)
Andar	Balancear-se	Passe
Correr	Inclinar-se	Recepção
Saltar	Estirar-se	Drible
Variações do salto	Dobrar-se	Remate
Pé-cochinho	Girar	Lançar
Saltitar	Torcer	Golpear
Galopar	Empurrar	Bater
Deslizar	Levantar	Agarrar
Rodar	Puxar	Driblar
Parar	Equilibrar-se	Rodar
Cair	Agachar	Intercetar
Esquivar	Suspensão	
Trepar	Elevação	
Subir	Afundo	
Reptação	Circundução	
Quadrupedia	Rotação	
Fintar		



5.1.1 – Circuitos Psicomotores.

A função práxica, que é uma função específica da nossa espécie, tem a ver com a capacidade de programar o movimento como produto final, tendo atrás de si imensos processos internos de elaboração. A praxia envolve, portanto um plano e uma execução. O plano é uma função psicológica, a execução uma função motora, ou seja, a expressão da riqueza da organização. A única forma de se compreender como é que a criança organiza a sua função psicológica passa pela observação do seu comportamento. Daí a importância de estudarmos os vários componentes psicomotores e como é que eles se organizam para produzir o movimento belo, simples, económico e harmonioso, que traduz o comportamento motor superiormente organizado e que permitiu ao ser humano transformar a natureza e a sua própria imagem do corpo (Vitor da Fonseca, “Temas de Psicomotricidade”).

UNIDADES FUNCIONAIS de processamento de informação	1ª UF	2ª UF	3ª UF
Responsabilidades	Tónus Equilíbrio postural	Lateralidade Noção do corpo Estruturação espaço-temporal e do tempo	Praxia global Praxia fina
Sistemas	Substância Reticulada Cerebelo	Córtex Sensorial: - Occipital: visão - Temporal: audição - Parietal: sentido tátil e quinestésico	Lóbulos Frontais: - Programas de ação. - Planos de ação.
Funções	Equilíbrio e postura. Muitos dos sinais e problemas de atenção, de hiperatividade e de desorganização da informação, têm a ver com este sistema.	Hemisfério direito: postural, emocional e visuoespacial Áreas sensoriais primárias: relação com os analisadores periféricos. Áreas secundárias: organização perceptiva. Áreas terciárias: acesso à consciência do EU, noção do corpo, aquisições da lateralidade e estruturação espaço-temporal.	Planificação e execução dos movimentos intencionais.

A investigação tem demonstrado ao Professor de Educação Física, a importância da percepção e das atividades motoras, para o crescimento e desenvolvimento global da criança. Os programas elementares de educação física, são frequentemente limitados pela quantidade de tempo de aula dos alunos, e tempo de ensino efetivo, de tal forma que não podem fornecer ensino individualizado a todos os alunos ou a classes especiais para crianças com dificuldades motoras.

Deste modo, a corrida de obstáculos proporciona ao professor de EF um meio eficaz de incorporar atividades perceptivas, no programa de EF, através de uma instrução em grandes grupos.

Para além das respostas motoras, a corrida de obstáculos também envolve o desenvolvimento de processos visuais e auditivos. Muitos outros objetivos podem ser encontrados, incluindo a capacidade para seguir direções, o aumento da atenção, da capacidade de ouvir (discriminar), etc.

Os conceitos que podem ser desenvolvidos pela corrida de obstáculos, incluem os seguintes:

- a) Relações espaciais.
- b) Memória sequencial.
- c) Equilíbrio.
- d) Vigilância quinestésica.
- e) Noção do Corpo.
- f) Direcionalidade.
- g) Lateralidade.
- h) Habilidades Locomotoras e Não Locomotoras.
- i) Atividades visuo-motoras.
- j) Localização (posicionamento).

Os métodos e aproximações usados pelo educador para construir a corrida são tão variados, que se torna impossível nomeá-los aqui totalmente. É desejável que o educador, desenvolva corridas de acordo com a situação da escola.

Seguidamente apresentam-se alguns exemplos de equipamento e corridas que podem ajudar a desenvolver ideias para corresponder às necessidades individuais da escola.

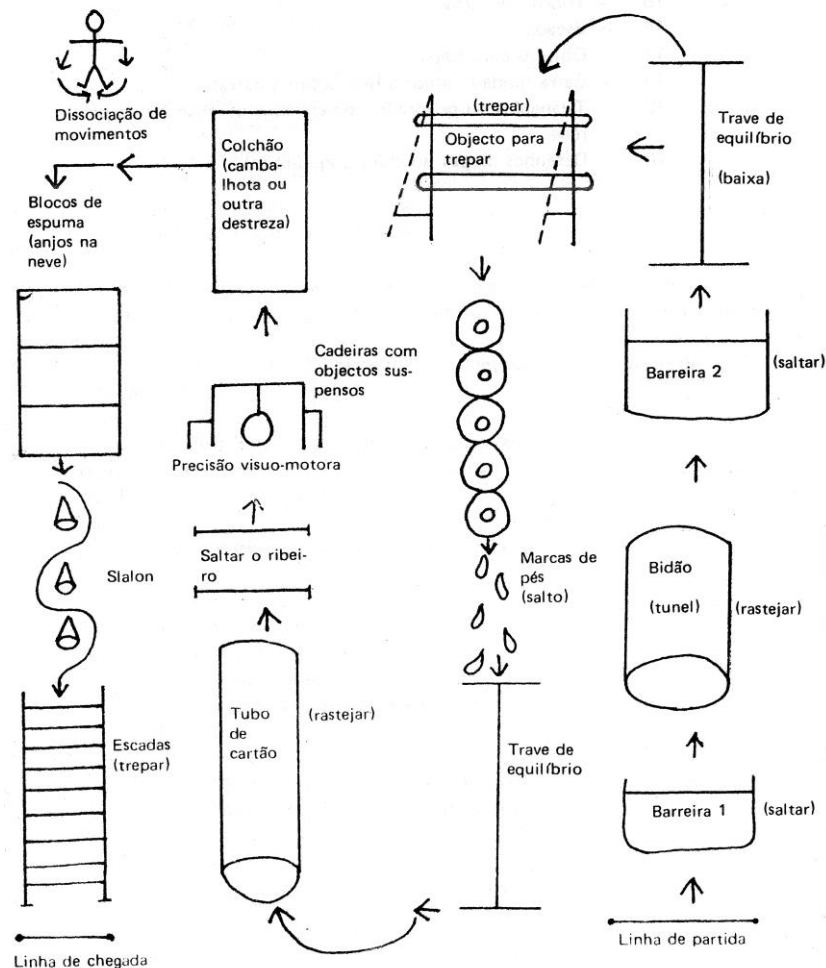
Equipamento que pode ser usado na corrida de obstáculos:

- Pneus.
- Fitas autocolantes colocadas no solo.
- Cones (dos que são usados para o trânsito).
- Jogo da macaca.
- Blocos de espuma ou de madeira.
- Barris.
- Mesa.
- Objetos suspensos (podem-se usar os postes das tabelas de basquetebol para suspender objetos).
- Pequenos veículos com rodas.
- Bolas.
- Traves de equilíbrio (banco sueco).

- Cordas para saltar.
- Arcos.
- Barreiras.
- Tubos (de cartão).
- Escada.
- Objeto para trepar.
- Barra (pode-se atirar a bola sobre a barra).
- Triângulos ou quadrados, desenhados no chão ou na parede.
- Desenhos de pés no chão (esq.-direito).

A utilização de percursos (corridas), de obstáculos concebidas de forma a solicitar as relações espaciais de cima/baixo, dentro/fora e por cima/por baixo e à volta, etc.

Corrida de obstáculos simples

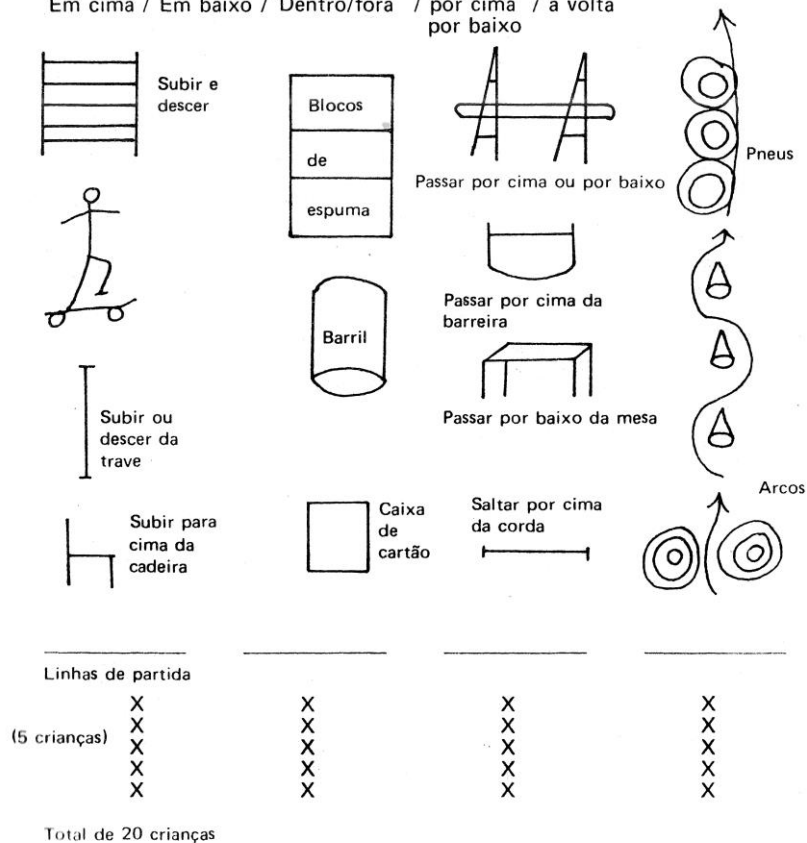


Vitor da Fonseca (1986) "Temas de Psicomotricidade – 3 – A Criança Dispráxia"

Corrida de obstáculos simples

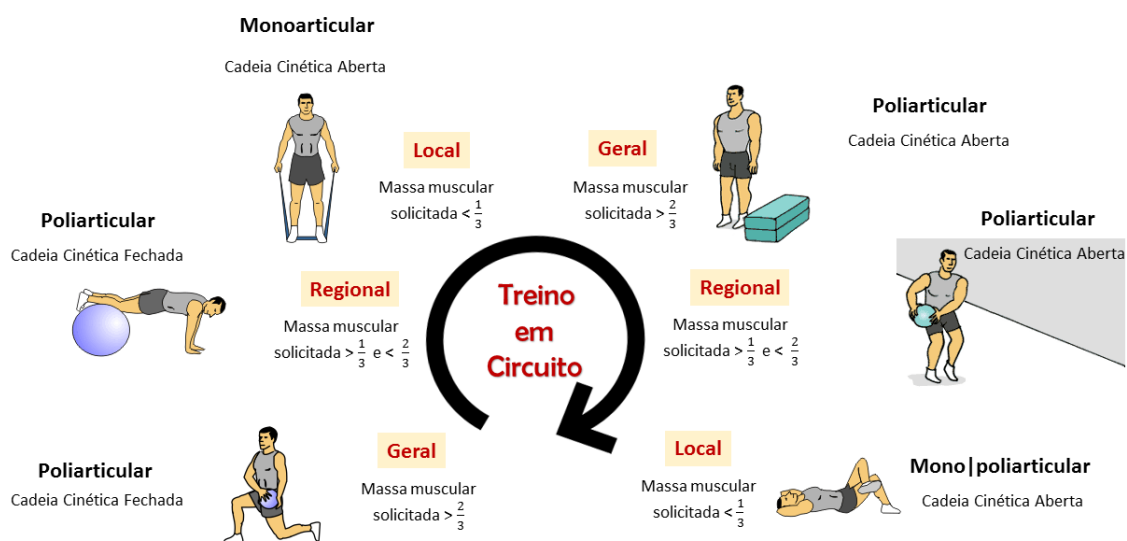
A seguinte corrida está concebida para ser usada envolvendo relações espaciais relacionadas com os conceitos de em cima/em baixo, dentro/fora e por cima/por baixo e à volta, etc.

Nesta corrida pode ser usado o método linear de organização
Em cima / Em baixo / Dentro/fora / por cima / à volta / por baixo



Vitor da Fonseca (1986) "Temas de Psicomotricidade - 3 - A Criança Dispráxia"

5.1.2 - Treino em Circuito - Fitness (Personal training):



Com o intuito de transferir a responsabilidade de organização e planificação de parte da aula para os alunos, criei o conceito de “**Personal Training na Aula de Educação Física**”. Este projeto recorre ao método “**Flip Education**” (Sala de Aula Invertida). Os alunos assumem a responsabilidade de planear (Pré-Impacto) a FASE 1 e FASE 2 da aula de Educação Física. Obviamente que este projeto implica, antes de mais, que o professor explique aos alunos alguns pressupostos tais como:

- a) Definição de Objetivos Pessoais individualizados.
- b) Escolha dos exercícios corretos para alcançar os objetivos.
- c) Compreender como é que se escolhe os exercícios e se devem organizar no formato de Treino em Circuito.
- d) Escolha do Método de treino.
- e) Aprender a realizar corretamente os exercícios.

Este processo está sucintamente descrito no esquema em baixo. Este projeto foi aplicado sobretudo a turmas do ensino secundário com um sucesso relativo e pode ser aplicado no 3º ciclo com as devidas adaptações e simplificações.

A organização do treino na forma de circuito tem algumas vantagens. No modelo que preconizo, os alunos escolhem o método que mais gostam e sentem afinidade (personalizando-o). Ou seja, cada grupo de 3 alunos trabalha segundo o mesmo modelo de organização mas ajustam as cargas de treino e os exercícios à sua especificidade pessoal e motivação. Este circuito será realizado na primeira metade da aula de Educação Física.

A aplicação do treino em Circuito pelo aluno, acontece na primeira metade da aula de Educação Física. Uma vez que são os alunos que organizam e prescrevem o seu próprio plano de treino em circuito, em função dos seus objetivos pessoais, estes assumem com autonomia a realização dos exercícios e o professor acompanha, ajudando-os nas suas dúvidas.

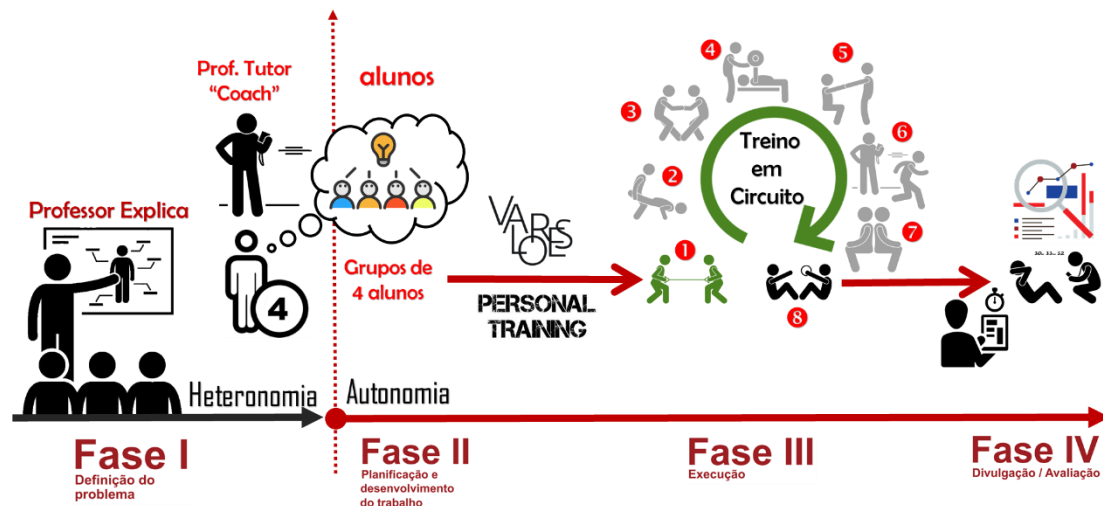
A organização do TC é muito flexível podendo ser desenhada para acomodar:

Vários tipos de espaços:

- a) Campos polidesportivos exteriores
- b) Pistas de atletismo.
- c) Pavilhões desportivo.
- d) Salas de fitness (ginásios, clubes e associações)
- e) Espaços naturais, ao ar livre.
- f) Outros...

Vários tipos de equipamentos e acessórios:

- a) Máquinas de Musculação (isotónicas, freemotion, cardio, etc...)
- b) Pesos, halteres, bolas medicinais, resistências elásticas, TRX, cordas, pneus, bastões, ktlebel, bosu, fitnessball, espaldares, bancos suecos e outros, etc...
- c) Peso corporal.
- d) Recursos da natureza.
- e) Vários tipos de métodos de treino:



Vantagens:

Estudos realizados na Universidade Baylor e no Instituto Cooper mostram que o TC é uma das formas mais eficientes para se melhorar o fitness cardiovascular e a resistência/força muscular.

“Talvez uma das descobertas mais significativas deste estudo, numa perspectiva da saúde, relaciona-se com o facto de ficar claro que a performance neste circuito de exercícios, no nível de intensidade prescrito, acarretou valores de consumo de oxigénio (39% do VO₂ máx), valores esses que estão em acordo com as linhas de orientação do American College of Sports Medicine (ACSM) para a intensidade recomendada (40% a 85% do VO₂ máx.), do exercício para o desenvolvimento e manutenção do fitness cardio-respiratório (Pollock et al. 1998). Assim, este tipo de TC não só facilita um estímulo muscular adequado como também converge com as orientações cardiovasculares do ACSM e as recentes Dietary Guidelines for Americans 2005 para a atividade física (Kravitz, Len, 1996. New Insights into Circuit Training. University of New Mexico. Retrieved 2006-11-16.)

Finalidades do treino em Circuito:

O TC apresenta-se como uma alternativa ao treino de musculação específico e ao de resistência de longa duração (outdoor: corrida, ciclismo, remo; indoor: passadeira rolante, cicloergómetro, remoergómetro, elípticoergómetro, stepergómetro). O TC apresenta uma vantagem considerável relativamente aos outros modelos de organização da atividade física, ou seja, permite num espaço curto de tempo (a duração das sessões é da ordem dos 20 minutos), e de espaço melhorar as possibilidades dos sistemas osteoarticular e muscular, cardiorrespiratório e circulatório. Este tipo de condicionamento físico pode ser aplicado de forma independente ou integrado num programa de treino ou exercício físico mais geral segundo o nível e objetivos individuais.

Principais características:

- Auxilia no desenvolvimento das funções musculares, circulatórias e respiratórias.
- Aplicação do princípio da progressão gradual das cargas.
- Treino em simultâneo, mas individualizado de vários praticantes.

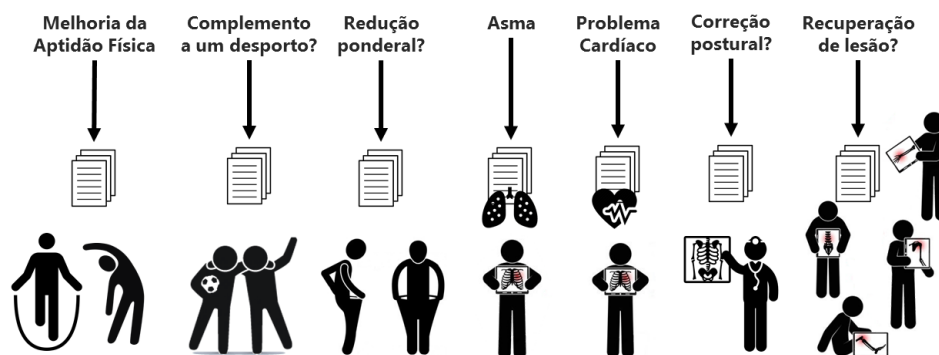
Instruções gerais:

- a) O trabalho deve antes de mais ser individualizado, a escolha dos exercícios e a dosagem das cargas devem ser feitas em função das possibilidades de cada aluno;
 - b) O exercício deve ser suficientemente intenso (zona alvo de treino), excetuando o período de aquecimento;
 - c) Os exercícios devem ser simples de realizar e normalizados para evitar ambiguidades no momento da realização;
 - d) Os TC devem ser selecionados e organizados para que tenham um efeito benéfico a nível da força e resistência musculares, resistência aeróbia e coordenação. Estas qualidades desenvolvem-se em simultâneo;
 - e) Os exercícios são organizados dentro do circuito de forma:
 - A solicitar sucessivamente diferentes grupos musculares
 - Alternar diferentes unidades funcionais:
 - Exemplo: 1 – Pernas + braços + Tórax | 2 – Core (abdómen) e pernas | 3 – Ombros | 4 – Pernas + Tórax | 5 – Braços | 6 – Core
 - Alternar a sequência de Exercícios: Gerais (Intensidade elevada) – Regionais (Intensidade Média) – Locais (Intensidade baixa) de forma a promover variações de intensidade e alternância entre a solicitação metabólica geral intensa com exercícios de solicitação metabólica baixa mas com envolvimento muscular mais localizado).
- 1) FASE INICIAL, melhoria da aptidão física geral: neste exemplo podemos constatar que os 6 exercícios propostos promovem uma oscilação da intensidade:
 - Exercício 1 – GERAL – FC elevada (Intenso)
 - Exercício 2 – REGIONAL – FC média (Moderado)
 - Exercício 3 – LOCAL – FC baixa = impacto metabólico baixo mas elevado desgaste muscular local
 - Exercício 4 – GERAL
 - Exercício 5 – REGIONAL
 - Exercício 6 – LOCAL
 - 2) FASE INTERMÉDIA: podemos optar apenas por exercícios GERAIS e REGIONAIS (Intensidade Elevada)
 - 3) FASE AVANÇADA: podemos introduzir só exercícios GERAIS (Muito Elevada Intensidade)

Regras de organização:

O ALUNO TEM DE DEFINIR O SEU OBJETIVO:

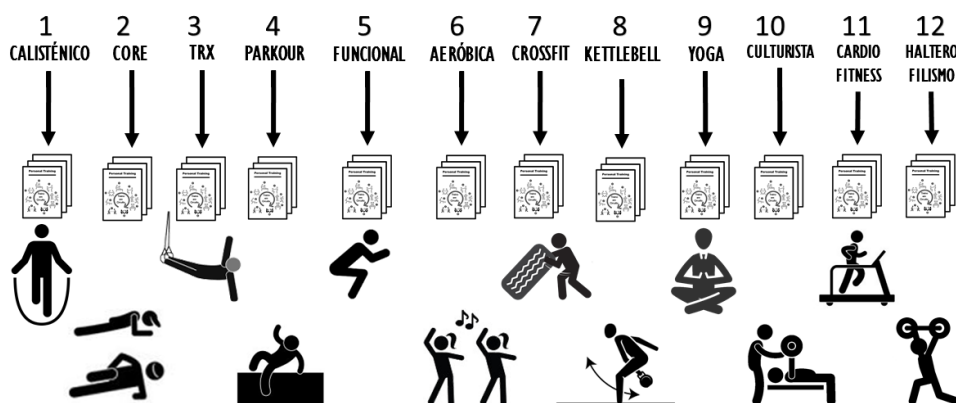
- 1) Individualização – é necessário que o “treino” responda às necessidades e objetivos do aluno.
- 2) Personalização: o aluno tem de definir um objetivo para si em função da sua motivação pessoal e défices detetados.
- 3) Tipos de objetivos: a imagem em baixo apresenta alguns dos objetivos que o aluno pode escolher para si.



Preocupações gerais:

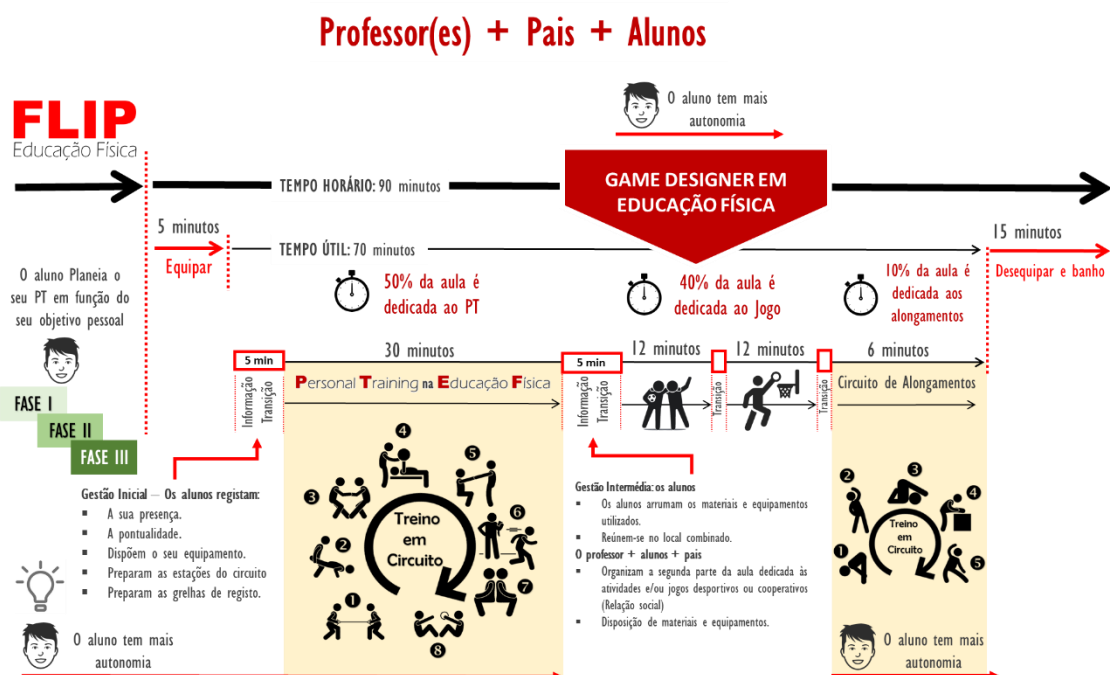
- a) Visar um desenvolvimento muscular geral e equilibrado.
- b) Atenção ao correto alinhamento postural e proteção do eixo raquidiano.
- c) Solicitar todas as unidades funcionais de forma equilibrada e simétrica (exceto nos circuitos especiais).
- d) Obedecer aos princípios de treino:
 - Sistematização do processo de treino.
 - Continuidade do processo de treino.
 - Aumento progressivo da carga (sobrecarga).
 - Organização cíclica da carga (ciclo de autorrenovação da matéria viva).

Escolha do Método de treino:



Trata-se de uma Boa-Prática que ajudou a mudar a rotina da aula de Educação Física, adotar a metodologia de trabalho do Fitness e motivar muitos alunos. Porém, embora se possa replicar noutras escolas, não se pode classificar como uma Ação Educativa de Êxito, ou pode? Como vimos anteriormente, a aprendizagem dialógica pede mais do que Boas Práticas. O próximo passo pretende envolver os familiares dos alunos neste projeto e trazê-los para a aula de Educação Física, colocando alunos e Pais, a desenvolver este projeto. Embora este

projeto mude a estratégia e descentralize (autonomia) a aula do professor, a fase 2 ainda continua a ser da total responsabilidade do Professor para que possa cumprir o atual programa e desenvolva as competências das matérias nucleares.



A próxima fase passa por transferir a responsabilidade de planificar (pré-impacto) esta fase da aula para os alunos. O projeto que irá permitir fazê-lo chama-se “**Game-Designer em Educação Física**”. Este projeto transfere para os alunos a responsabilidade de criar os seus jogos, planear a sua implementação nas aulas, prever os seus resultados e desenvolver as competências relacionais e cooperativas durante a aula. Este projeto pressupõe igualmente uma desvinculação com o Programa de Educação Física, sobretudo no que toca ao seu referencial axiológico. Os objetivos e conteúdos da EF, explícitos no Programa Nacional de Educação Física, estão totalmente e instrumentalmente vinculados ao modelo desportivo como vimos. Como o objetivo do **Projeto Game Designer** se fundamenta na criação de novos jogos ou modificar jogos existentes, com o intuito de trabalhar as Competências Sociais (Cognição Social) e por inerência as Competência Emocionais (Inteligência Emocional) tendo como base o movimento, o referencial axiológico da EF altera-se desvinculando-se gradualmente do desporto formal.

O modelo **Personal Training** terá que ser adaptado no 2º ciclo porque o treino em circuito, recorrendo por exemplo ao método calisténico, privilegia sobretudo as praxias transitivas as quais, embora importantes, devem dar lugar igualmente às praxias simbólicas, estéticas e holopraxias. Nesta fase, os circuitos de atividade motora, a exploração motora e o brincar assumem maior relevância.

QUADRO: PRINCÍPIO DA ESPECIFICIDADE DO PLANO DE TURMA: PERSONAL TRAINING (PREFERÊNCIA DE CADA ALUNO): MODELO SCARF

	1	2	3	4	5
Domínios da experiência social humana	ESTATUTO	SEGURANÇA	AUTONOMIA	FILIAÇÃO	EQUIDADE
Estilos de Ensino Centrados no aluno (Delegar responsabilidade) Critério do processo, da colaboração, do brincar.	Feedback positivo Autorregulação da aprendizagem Autoconsciência Reforço da Autoestima Valores	Regras Negociadas (Assembleia) Treino Personalizado (Diversidade e Individualização)	Escolha Participação Democrática Negociar Estilos De Ensino Centrado no Aluno Metodologia de Trabalho de Projeto	Team-Building (Equipa) Jogos e Atividades Inclusivas Valores	Comunicação Envolvimento Participação Expectativas Transparência Autorreferência e Responsabilização do aluno

João Jorge (2016)

Calisténico:

Que usa o peso do próprio corpo como resistência. A calistenia começou a desenvolver-se na França no século XVIII. A calistenia define-se como um conjunto de exercícios que trabalham vários grupos musculares com o objetivo último de desenvolver a agilidade, a força física e a flexibilidade. Colocar o corpo em movimento através da mobilização musculo-articular e ligamentar, melhorar a postura, tonificar grupos musculares e cuidar as articulações podem ser os motivos que levam a prática da calistenia. Podemos, apenas recorrendo a este método, desenvolver um treino em circuito com elevada intensidade que promove também uma melhoria da resistência aeróbia, cardiovascular.

N	DESIGNAÇÃO	MIMS	UF - ZONA CORPORAL
1	Jumping Jaks ou Polichinelos	Geral	Todo o corpo
2	Sentado à parede (isométrico)	Regional	Parte inferior do corpo
3	Extensões de braços	Regional	Parte superior do corpo
4	Abdominal	Local	Core
5	Subir à cadeira	Geral	Todo o corpo
6	Agachamentos	Regional	Parte inferior do corpo
7	Afundo de tricipites no banco	Local	Parte superior do corpo
8	Plank (Prancha decúbito ventral)	Local	Core
9	Correr no mesmo sítio (skipping alto)	Geral	Todo o corpo
10	Afundos	Regional	Parte inferior do corpo
11	Extensão de braços com rotação do tronco	Regional	Parte superior do corpo
12	Plank (Apoio Lateral em prancha)	Local	Core

5.1.3 – Gímnico, Atlético, Parkour:

Kids Athletics:

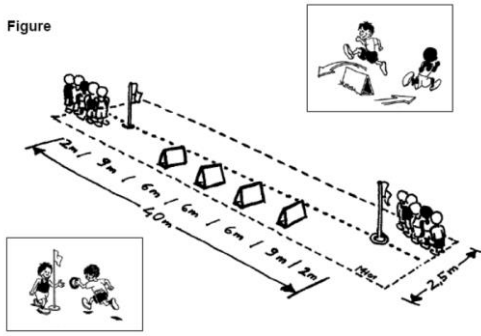
O conceito de Crianças atléticas foi concebido para que as crianças possam participar no atletismo de forma divertida. As crianças exploram as corridas, saltos e lançamentos de forma divertida através de formas jogadas desconstruindo o formalismo habitual da abordagem do atletismo. Todas as atividades são organizadas sob a forma de corridas/concursos de equipa. O trabalho de equipa é um princípio básico do IAAF KIDS'ATHLETICS. Todos os elementos da equipa contribuem para os resultados tanto na participação em forma de estafetas ou de forma individual. As participações individuais para o resultado da equipa reforçam o conceito que a participação de cada criança deve ser valorizada. Todas as crianças participam em todos os eventos o que evita uma especialização precoce.

- a) Grupo 1: crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.
- b) Grupo 2: crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.
- c) Grupo 3: crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade.

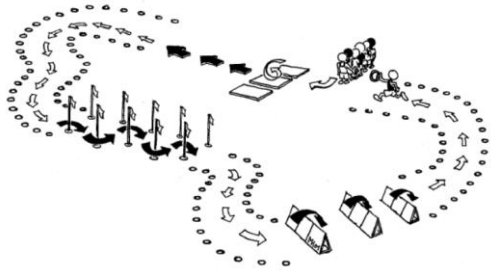
Grupos de Idade (anos)		7-8	9-10	11-12
Eventos de Velocidade/Corrida	Estações de transmissão de testemunho de Velocidade / Barreiras	1	1	
	Formula de Curva: corrida de Velocidade/Barreiras			1
	Formula de curvas: Velocidade Retransmissão (testemunho)			1
	Slalom / velocidade		1	1
	Barreiras (obstáculos)			1
	Formula 1 (Velocidade, barreiras e corrida de slalom)	1	1	
	Corrida de resistência de 8 minutos	1	1	
	Corrida de resistência progressiva		1	1
	Corrida de resistência de 1.000 metros			1
Saltos	Salto em comprimento		1	1
	Salto em comprimento sobre uma caixa de areia			1
	Saltar à corda	1		
	Curto corrida preparatória para o triplo salto			1
	Salto de agachamento para a frente	1	1	
	Saltitar cruzado (frente/trás, direita/esquerda)	1	1	1
	Curta corrida preparatória para um salto em comprimento.			1
	Correr na escada (coordenação e frequência gestual)	1	1	
	Triplo salto numa área limitada.	1	1	1
	Salto em comprimento exigente.		1	1
Lançamentos	Lançar a um alvo	1	1	
	Lançamento do dardo. jovens (vórtex)			1
	Lançamento do dardo. crianças (vórtex)	1	1	1
	Lançar ajoelhado	1	1	1
	Lançar o disco. jovens			1
	Lançar para trás sobre a cabeça		1	1
	Lançar com rotação		1	1

Corrida de velocidade/barreiras 7/8 anos de idade:

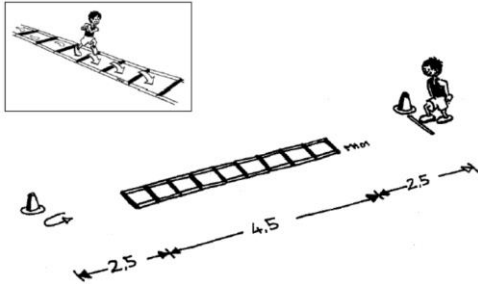
Figure



Formula 1: estafeta com combinação de corrida, barreiras e sprint/slalom.



Velocidade na escada: correr para a frente e para trás passando a escada (velocidade de execução gestual)



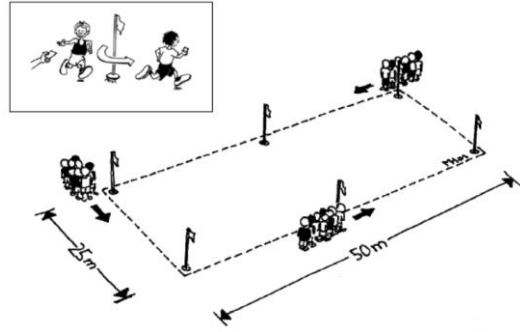
Saltar à corda 15 segundos



Correr em Grupo:



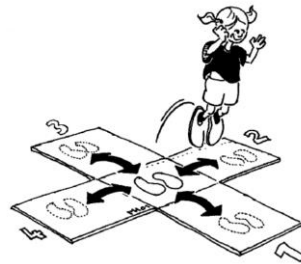
Corrida de 8 minutos de resistência:



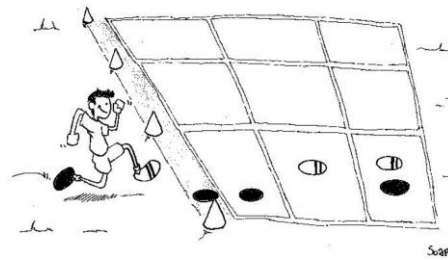
Saltos para a frente em agachamento: saltos a pés juntos a partir de uma posição de pernas fletidas (agachado).



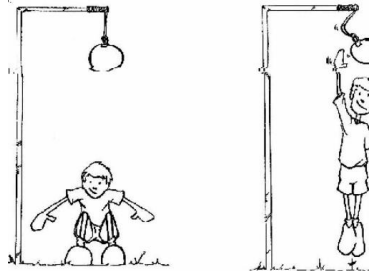
Saltos cruzados: saltos a dois pés com mudança de direção.



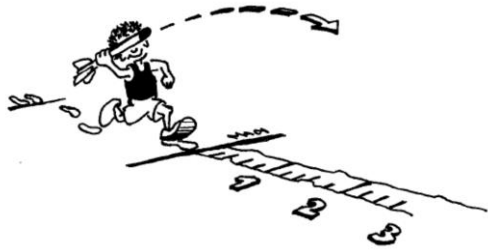
Triplo salto numa área delimitada.



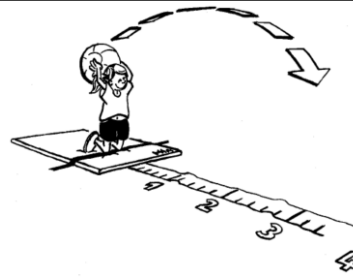
Saltar em altura: impulsão vertical.



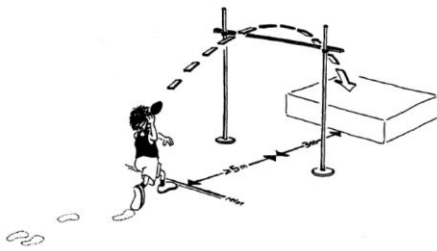
Lançamento do “dardo” vórtex:



Lançamento de uma bola medicinal a partir de uma posição de joelhos



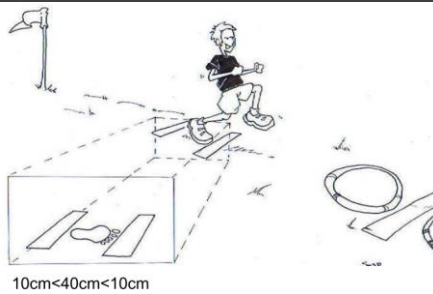
Arremeso do vórtex sobre uma barreira para um alvo



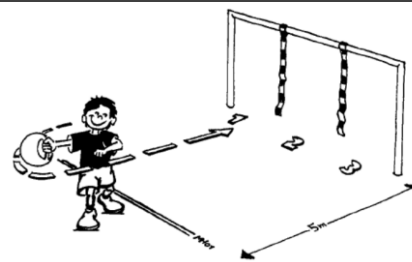
Salto em comprimento usando uma vara



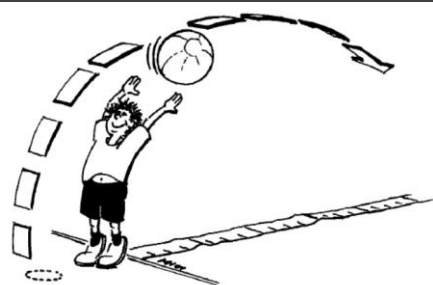
Salto de precisão longo com corrida preparatória curta.



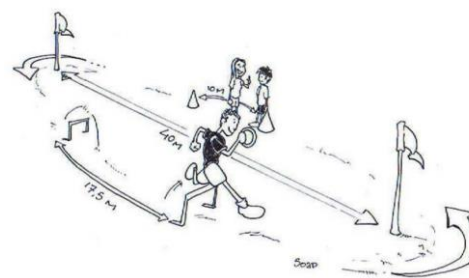
Arremessar uma bola medicinal leve com alça em rotação para alvos suspensos.



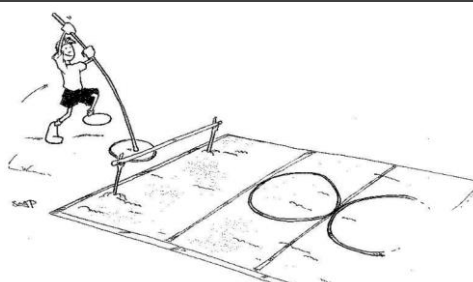
Arremesso da bola medicinal para trás sobre a cabeça.



Barreiras/velocidade: estafeta combinada de sprint e barreiras



Salto em comprimento com uma vara sobre uma caixa de areia.



Este modelo de abordagem atrai-me porque desconstrói a abordagem tradicional e formal do atletismo transformando-o num jogo divertido para as crianças e jovens optando pela forma lúdica das corridas, saltos e lançamentos. A organização em estafetas e estações enriquece a abordagem e torna o atletismo mais apelativo. Apenas coloquei alguns exercícios do manual *Kids Athletics* da IAAF (International Association of Athletics Federations)

Parkour



Na *minha* licenciatura em Educação Física e Desporto, esta área de exploração corporal era desconhecida e, passados 28 anos de ter terminado, ainda o é. Mesmo quando participei no Programa Erasmus e estive em Lyon (França), na Universidade Claude Bernard (1990) – *Sport Loisir*, constatei o boom dos chamados desportos californianos (Escalada a solo por exemplo), mas o parkour era desconhecido porque ainda estava a dar os seus passos iniciais como prática mais formalizada (David Belle desenvolveu o PK no final dos anos 90 em França). Só mais tarde, como professor de Educação Física tomei conhecimento da obra de Georges Herbert, desportista e Educador Físico Francês que desenvolveu o *Méthode Naturelle – Método Natural de Educação Física* ou MN. Pude constatar que, de certa forma, ele pode ser considerado um precursor do “parkour”, não na forma que o conhecemos hoje, mas os pressupostos físico-motores. “Etre fort pour être utile” ou “Ser forte para ser útil”. A sua obra exprime o fascínio pela potência misteriosa das populações exóticas, pois Hébert teria viajado extensivamente pelo mundo, tendo ficado impressionado com o desenvolvimento físico e as habilidades dos movimentos dos povos indígenas, africanos e de outros lugares. Nas palavras de Hébert: “Os seus corpos eram esplêndidos, flexíveis, ágeis, habilidosos, duráveis, resistentes e ainda nunca tiveram nenhum tutor em ginástica exceto pelo seu convívio com a natureza”. A força do “selvagem” que, de acordo com as teorias científicas do século XIX, pertenceria a “raças inferiores”, é resgatada e redimida pelas virtudes que possui, para modelar o desenvolvimento do homem e da mulher urbanos com processos “científicos” de apropriação das suas forças ocultas, pela imitação de seu modo de vida e da sua condição de existência. O parkour identifica-se muito com esta filosofia (Selva Urbana).

MÉTODO NATURAL: privilegiar o método natural de Georges Herbert através do Parkour ou outra forma de circuitos de exercício que permitem aos jovens explorar as condutas motoras não desportivas. Estou também a referir sobretudo as formas de movimento que facilitam o autoconhecimento, autodescoberta e autossuperação e se baseiam num “Método Natural” em vez do “Método Artificial” (Padrões de Movimento) do desporto. Estou a falar do Método Natural de Educação Física desenvolvido em 1912 por Georges

Hébert que privilegia os “Esquemas Motores”. Embora o Parkour recorra a algumas técnicas de base, não se substancia em movimentos codificados e/ou estereotipados. As técnicas de base podem variar e mudar para permitir ao executante uma adaptação a cada situação ou ambiente diferente. Estas técnicas base foram desenhadas para permitir ao executante/praticante os blocos básicos, vocabulário e linguagem motora necessários (Esquemas Motores) para que o praticante possa explorar o mobiliário urbano ou natural. Desta forma, tem espaço e AUTONOMIA para evoluir de forma INOVADORA e CRIATIVA (de forma individualizada, personalizada e segundo o seu ritmo próprio), face aos obstáculos e desafios que se propõe ultrapassar. Como tal, o Parkour, na sua essência, é uma atividade fundamentalmente Heurística que se baseia no desejo do Movimento Livre e se enquadra no Método Natural de Georges Herbert.

- a) Corrida (horizontal e vertical, incluindo a repulsão a partir de paredes, etc);
- b) Balanceamentos (correr sobre vedações, gradeamentos, etc)
- c) Viragens (verticais ou horizontais, com ou sem salto)
- d) Saltar | transpor (com ou sem fase de apoio, looping)
- e) Aterrar (com rolamento, com precisão nos dois pés)
- f) Suspensão e balanços (depois de saltar para um obstáculo)
- g) Trepas (muros, árvores, etc)

É importante fazer uma clara distinção entre o Parkour e o Freerunning. Segundo Nima Derakhshan e Tony Machejefski no seu artigo “Distinction between parkour and freerunning” publicado no Chinese Journal of Traumatology, é frequente, entre aqueles que não conhecem esta atividade física, confundirem estas duas disciplinas que integram esta forma de expressão motora falando delas como se fossem sinónimos. Embora existam fatores que as tornem semelhantes, também existem outros fatores importantes que as tornam distintas.

PARKOUR (por vezes abreviado como PK) ou l’art du déplacement (em português: arte do deslocamento) é uma atividade cujo princípio é mover-se de um ponto ao outro, o mais rápida e eficientemente possível, usando principalmente as habilidades do corpo humano. Criado para ajudar a superar obstáculos de qualquer natureza no ambiente circundante, desde galhos e pedras até grades e paredes de betão, pode ser praticado em áreas rurais e urbanas. Os praticantes masculinos de parkour são reconhecidos como traceur e femininos como traceuses. É uma disciplina física/motora que melhora as habilidades motoras básicas (locomotoras e não locomotoras) de forma a permitir que o traceur (praticante de parkour, aquele que traça/percorre uma distância segundo uma linha/percurso definido), ultrapassar os obstáculos de forma eficiente e segura. O parkour distingue-se do freerunning porque se centra em torno da eficiência dos movimentos enfatizando bastante a segurança. O parkour é uma disciplina física e um estilo de vida emergente que tem como objetivo o movimento suave, rápido e tão eficiente quanto possível de um local ao outro. O parkour é uma atividade que envolve a aprendizagem sobre a forma como ultrapassar (vencer) os próprios medos e limitações através da mestria, tanto do corpo como da mente. Possui o seu próprio conjunto de valores que em muitas formas difere tanto dos desportos tradicionais como de outros estilos ou práticas desportivas. Os praticantes de parkour não competem entre si, em vez

disso o objetivo passa por se desafiarem a si próprios bem como aos seus níveis de controle e domínio do corpo no espaço e a capacidade de o fazerem com controle e disciplina mental. O esforço e a atitude são recompensados em vez da habilidade. A comunidade de parkour caracteriza-se por ser não hierárquica, inclusiva e responsável. O aspeto inclusivo do parkour é visível na forma como os principiantes são apoiados e acarinhados na comunidade do parkour. O parkour está menos vinculado a regras que a maioria dos desportos formais. Embora existam técnicas específicas, o parkour não possui um conjunto definido de regras ou objetivos que seja necessário seguir. O parkour é uma disciplina que afeta a identidade e a perceção do indivíduo porque se assume como um modelo de auto-expressão. Um dos valores fundamentais e chave do parkour: “Transformar obstáculos em oportunidades” e este princípio determina que os praticantes de parkour reinterpretem os constrangimentos ou obstáculos sem os removerem, utilizando os espaços de formas personalizadas e criativas.

O Free Running recorre a movimentos semelhantes, mas tem um objetivo diferente. O freerunning caracteriza-se pela procura de movimentos de dominância estética e/ou expressiva aumentando a sua complexidade técnica ao introduzir elementos acrobáticos e atléticos conhecidos como tricking. Os tricking são movimentos acrobáticos das artes marciais introduzidos no parkour. A prática surgiu há cerca de 10 anos e combina uma série de movimentos de artes marciais com ginástica e dança para criar acrobacias espetaculares. Também é conhecido como XMA (eXtreme Martial Arts), o tricking inclui movimentos de práticas como o karaté a Capoeira e o Tae-Kwon-Do integrando ainda técnicas encontradas na ginástica artística, Break Dance e até atividades Circenses. Esta disciplina de Freerunning tem como objetivo criar uma mistura estética de rotações e piruetas durante as trajetórias aéreas. Não existe propriamente um treino especializado ou metodologicamente organizado e estruturado e os praticantes desta disciplina ou são praticantes de artes marciais ou atletas de ginástica desportiva fazendo a transferência das competências motoras para o freerunning.

Como tal, o freerunning está afastado dos objetivos do Projeto Parkour Escolar embora possa fazer parte do currículo da Educação Física, na sua forma elementar, devido à sua complexidade, nível de exigência física e técnica e também por motivos de segurança. Além disso é uma prática que exige muitos anos de experiência e treino sistemático e metódico aliado a um desenvolvimento da aptidão atlética dos praticantes não compatível com a dimensão eclética da Educação Física.

O Professor de Educação Física João Jorge propôs, no início do ano letivo 2018/2019 a criação de um Clube Escolar de Parkour com os seguintes objetivos:

Perspetivas de análise do fenómeno parkour e o seu potencial facilitador do sucesso escolar dos alunos e promover a cidadania através da personificação de valores tais como autonomia, responsabilidade e cooperação:

As atividades de free-running e parkour integram na sua praxis alguns elementos corporais da ginástica. O parkour, criado na França, parkour movimento sem Sarcelles, Lisses and Evry por David Belle, é uma atividade que se torna mais apelativa porque elimina a

maioria dos formalismos da ginástica como o rigor do alinhamento corporal segmentar, permitindo maior liberdade de expressão.

O objetivo não passa somente pela adoção da forma mais eficiente de se deslocar de um ponto para outro, mas também incorporar elementos de pesquisa do novo, traçados diferentes que normalmente seriam muito improváveis de se fazer uma abordagem convencional ou clássica.

Razões para o sucesso da modalidade. Podemos enumerar da seguinte forma as várias características do parkour que a tornam numa modalidade de sucesso:

- a) O praticante está livre das limitações espaciais e temporais para com as quais a maioria dos desportos e atividades se limita e baliza.
- b) O parkour é uma expressão individual que visa o autoaperfeiçoamento e pode ser realizado virtualmente em qualquer espaço e tempo.
- c) Ao contrário da maioria dos outros desportos, não está confinado a um qualquer tipo de equipamento ou instalação.
- d) O aspeto da performance desta disciplina é olhado pelos seus praticantes como um subproduto bem-vindo, resultando do facto de ser praticado em locais centrais de fluxo de pessoas.
- e) A ausência do elemento ou fator competitivo é compensado pelos desafios apresentados pela condição física ou restrições autoimpostas.
- f) Apesar do elevado nível de individualismo, os praticantes normalmente identificam-se com grupos de entreajuda e organizam-se através da internet.
- g) Os movimentos (gestos técnicos), são aprendidos por tentativa e erro. Desta forma, cada indivíduo está no seu próprio território conhecido e pode fruir as conquistas que vai alcançando no seu próprio ritmo e segundo a sua própria natureza individual.

Vantagens do Parkour na escola:

- a) A atividade em si é extremamente apelativa para os alunos;
- b) O conceito e subcultura está muito enraizado na forma de estar e sentir dos jovens;
- c) Transforma a abordagem pouco apelativa da ginástica desportiva (solo, aparelhos e acrobática), num conjunto de **destrezas motoras gímnicas** (DMG), livres, fluídas, elegantes e cativantes, recriando de forma criativa e apelativa o conceito tradicional e formal da ginástica, que perde cada vez mais adeptos, numa dinâmica leve e renovada;
- d) Permite, com poucos ou nenhuns recursos (investimento), para as escolas, socorrendo-se única e exclusivamente o material de ginástica existente ou do mobiliário urbano, transformar os recintos escolares em ginásios de treino ao ar livre;
- e) Também permite, através da utilização dos equipamentos já existentes, recriar circuitos de obstáculos que desafiam e cativam os alunos;
- f) Cria maior sensação de liberdade e desenvolve a autoestima e autoconceito quando se verificam progressos e melhorias nas capacidades físicas e coordenativas dos alunos;

Através de uma combinação de exercícios polivalentes criados para explorar e melhorar atributos como propriocepção, coordenação, dinamismo, consciência espacial, equilíbrio e força funcional, bem como confiança e força mental, parkour traz uma grande transformação em qualquer praticante. benefícios do treinamento Parkour incluem:

- a) Aumento da capacidade motora e coordenação
- b) Aumento de fitness e força funcional
- c) Aumento da agilidade e equilíbrio
- d) Consciência espacial aumentado tanto para si mesmo e para os outros
- e) Aumento da segurança no controle físico melhorou desde tenra idade
- f) Interação lúdica e comunitária com os colegas de ambos os pais e filhos
- g) Aumento de habilidades sociais, trabalho em equipe e habilidades de liderança
- h) Melhoria da confiança física e mental através de desafio e de risco gerido
- i) Grande diversão para todos!

5.1.4 - Treino Funcional:

Treino baseado nos 7 principais padrões de Movimento. Estes padrões de movimento correspondem aos movimentos usados no dia-a-dia dos nossos antepassados (e nas atuais tribos) para a sua sobrevivência e defesa territorial:

- a) Marchar (Caminhar, trotar, correr)
- b) Torção – rotação (arremessar uma pedra, uma lança)
- c) Puxar (tração | arrastar)
- d) Empurrar (Deslocar um objeto)
- e) Inclinat à frente (Pegar um objeto do chão)
- f) Afundo ou passada com amplitude (Transpor um obstáculo)
- g) Agachar (levantar algo do chão)

O que é um movimento funcional? A palavra funcional utiliza-se frequentemente para indicar algo que é útil e aplicável. Quais são as características de um Exercício Funcional?

- a) Perfil reflexo comparável (reflexos de endireitamento e equilíbrio).
- b) Manutenção do centro de gravidade dentro e de sustentação.
 - a. Movimentos posturais estáticos.
 - b. Componente postural dinâmica.
- c) Programa motor compatível generalizado.
- d) Cadeia cinética aberta/fechada compatível.
- e) Habilidades biomotoras relevantes.
- f) Isolamento para integração.

Vamos desenvolver um pouco mais o conceito de Programa motor compatível generalizado: existem centenas de exercícios e quase todas as filosofias do movimento que

podem ser utilizadas para ensinar um aluno sobre a forma como se deve movimentar, fundamentam-se na sua origem por um ou mais peritos credíveis. Então qual é a “filosofia do movimento” usada pelos Professores de Educação Física?

O conceito de **Programas Motores Generalizados** como uma forma de armazenar Padrões de Movimento foi proposto por Richard A. Schmidt e Timothy D. Lee “Motor Control and Learning”. Uma das razões pelas quais os peritos do controlo motor e aprendizagem exploraram o conceito dos Programas Motores Generalizados deveu-se ao facto de muitos acreditarem que o cérebro não possui capacidade de armazenamento adequada para memorizar uma miríade de programas que um ser humano pode realizar ao longo de uma vida de movimento. Schmidt propôs que o cérebro armazena programas motores generalizados. Cada programa motor pode ser usado para grupos de movimentos que possuem o mesmo tempo (timing) relativo. Um exemplo de um programa motor generalizado típico é o padrão de movimento do agachamento. Os investigadores demonstraram que existe pouca transferência a partir dos movimentos isolados (ex: extensões de joelhos, flexão do bicipite crural e prensa de pernas) para a melhoria do salto de impulsão vertical. Ao mesmo tempo existem evidências científicas as quais demonstram que o treino do agachamento com resistência promove melhorias significativas no desempenho do salto de impulsão vertical. Este facto coincide com a teoria de Schmidt relativamente aos programas motores generalizados na medida que o agachamento e o salto vertical possuem padrões motores semelhantes. O mesmo pode afirmar-se relativamente ao levantamento de terra e o salto vertical. Antes das descobertas de Schmidt, Paul Chek estava a ter muito bons resultados na reabilitação dos seus pacientes ortopédicos através da utilização de um sistema que designou por **Sistema de Padrões Primevos**®. Paul Chek levantou a hipótese de que a pressão seletiva da evolução resultou na anatomia humana que foi desenhada especificamente para ir ao encontro das exigências impostas pela natureza. Também propôs que se um ser humano não conseguir efetuar uma torção, uma tração, agachamento, inclinação à frente, agachamento e empurrar a partir da posição de pé ou se não conseguisse caminhar de forma eficaz, então as hipóteses de sobrevivência estariam seriamente comprometidas.



Padrão Motor Torção



Padrão Motor Puxar (Tração)



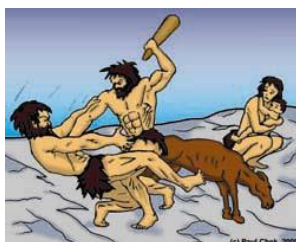
Padrão Motor Afundo



Padrão Motor Agachar

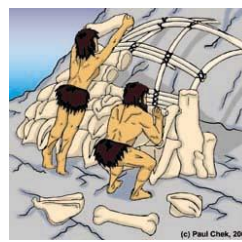


Padrão Motor Marcha



Padrão Motor Torção

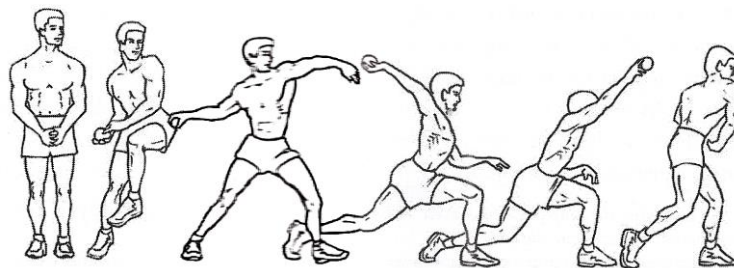
Fonte das imagens:
Paul Chek®
“Movement That Matters”



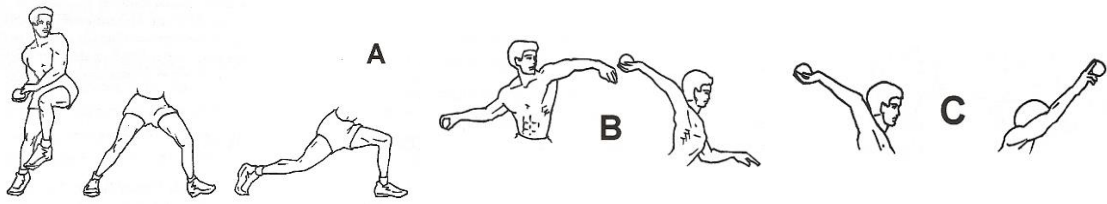
Padrão Motor Empurrar

Hoje em dia nós não somos mais do que homens das cavernas com roupas bonitas, sentados em secretárias. Paul Chek afirma que durante a sua carreira profissional, constatou que quando alguém não consegue desempenhar de forma eficiente qualquer um dos padrões Primevos do movimento, ao nível da *competência subconsciente*, frequentemente acontecem lesões. Para ensinarmos efetivamente os nossos alunos a melhor forma de se movimentarem, devemos determinar qual é os Padrões Primevos® mais comuns usados na sua atividade desportiva ou na sua atividade de lazer e avaliar a sua capacidade para desempenhar esses padrões. Os exercícios funcionais assistem o desenvolvimento dos padrões de movimentos funcionais quando se assemelham ao padrão de movimento correntemente usado na atividade física dos alunos. Quanto mais nos desviarmos do padrão cujas características se aproximam do movimento que queremos desenvolver tanto menor a utilidade desse exercício. A designação de Movimento Fundamental é utilizado pelos autores americanos para descrever comportamentos motores que se manifestam em crianças e que possuem um caráter filogenético muito elevado (Luis Miguel Perez. 1987. *Desarollo Motor y Actividades Físicas*), daí a designação de fundamental. Os estudos levados a cabo por observação e filmagem da evolução da corrida, salto, lançamento, etc., são expressões que Parlebas catalogava como comportamentos motores. Um comportamento motor é um conjunto de manifestações motoras observáveis num indivíduo em movimento. Um Padrão Motor é uma série de movimentos organizados numa sequência espaço-temporal concreta. Define-se também como um conjunto de atividades motoras cuja execução tem um papel subordinado, mas com um propósito totalmente exterior. Podemos afirmar que um padrão motor é um reportório de movimentos que não precisam ser precisos para a sua execução (como o exige a habilidade motora), mas possuem um objetivo externo. As habilidades Motoras são definidas como sequências de movimentos altamente específicos e treinados numa esfera limitada e realizados com elevado grau de precisão. Diferem do padrão motor cujo grau de precisão não é elevado.

As **habilidades motoras compostas complexas** características dos desportos compõem-se pelos **Padrões Motores Privemos** os quais se articulam/conjugam para formar movimentos mais complexos. Um dos exemplos de um movimento composto e complexo é o arremesso de uma bola com um braço.



Para um olho treinado, o arremesso de uma bola parece ser um movimento indivisível ou padrão de movimento. Na verdade, atirar uma bola agrupa 3 padrões motores que provavelmente foram aprendidos em partes como padrões motores menores. Uma vez aprendido, o padrão motor será armazenado na memória de longo prazo e acedido através do comando cognitivo “atirar a bola”.



- A. Os pés são o único ponto de contacto com o chão e o corpo tem de efetuar um **padrão de afundo** para que o tronco tenha uma aceleração (momento-rotação).
- B. Aceleração do tronco num **padrão de torção** (momento) que auxilia a musculatura abdominal, tirando-se partido da relação comprimento/força enquanto acelera o complexo ombro/braço.
- C. O **padrão de atirar** expresso no topo da rotação-afundo como um somatório final de forças que culmina com uma libertação explosiva no ponto de integração ótimo. É importante frisar que um desarranjo em qualquer um dos padrões motores individuais que se conjugam para criar o movimento de arremesso da bola provoca uma diminuição na performance e pode eventualmente manifestar-se sob a forma de lesão, normalmente no ponto mais fraco da cadeia cinética.

Normalmente o Professor de Educação Física solicita aos alunos a realização de um conjunto de exercícios de mobilização articular, exercícios de fortalecimento muscular (força superior, média e inferior), ativação cardiovascular (corrida) com o intuito de promover um aquecimento e um desenvolvimento da aptidão física (capacidades condicionais). Realiza alguns jogos de ativação cardiovascular e de preparação para o jogo. Realiza alguns exercícios critério da técnica da modalidade que vai abordar e de seguida constitui equipas e realiza o jogo. Normalmente os professores centram a sua atenção nos exercícios técnicos e táticos das matérias nucleares o que torna a abordagem do movimento extremamente empobrecida de elementos funcionais e psicomotores. Na minha opinião, a abordagem do Professor de EF peca por uma deficitária abordagem do movimento profilático (funcional) que ajude as crianças e jovens a tomar consciência da sua postura, do tónus muscular (eutonia) e da noção do corpo.

Os exercícios funcionais melhoram as habilidades bimotoras relevantes (Bio = vida; Motor = movimento). Tudor Bompa descreve a importância das habilidades biomotoras no seu livro *Teoria e Metodologia do treino da Força*. As habilidades Biomotoras consistem estão relacionadas com as seguintes qualidades:

- a) Agilidade.
- b) Equilíbrio.
- c) Coordenação.
- d) Força e os seus componentes.
- e) Resistência.
- f) Flexibilidade.
- g) Potência.

Para se compreender o quanto um exercício é ou não funcional temos que perceber o conceito de habilidades biomotoras. A maioria dos exercícios funcionais estão relacionados com habilidades motoras compostas, mas podem envolver apenas uma habilidade motora específica. Por exemplo, o exercício multidirecional do afundo, independentemente da

seleção específica das variáveis do exercício, irá melhorar, ou pelo menos manter, algum nível de equilíbrio, coordenação, flexibilidade e agilidade. Se manipularmos as variáveis específicas podemos igualmente incluir potência, força e resistência.

Para determinarmos se um exercício é mais ou menos funcional considerando a habilidade biomotora ou o desenvolvimento da habilidade motora (HM), devemos colocar as seguintes questões:

- a) O exercício que pretendo usar melhora as habilidades biomotoras que o aluno precisa para melhorar um objetivo específico do seu programa e as necessidades do seu corpo?
- b) Será que o aluno está a realizar um exercício que é demasiado simples ou um que é demasiado exigente para o seu sistema nervoso?
- c) O objetivo do exercício pretende um **isolamento neuromuscular** ou uma **integração neuromuscular**? (os exercícios de isolamento neuromuscular são frequentemente realizados em máquinas ou com a ajuda de bancos e adereços tais como bancos de manguitos – bicipede braquial - enquanto um exercício de integração-neuromuscular é realizado com maior eficácia no nível mais exigente sem comprometer o processo de aprendizagem motora).
- d) Será que este exercício apresenta um perfil biomotor ótimo para o desenvolvimento o nível das habilidades de um determinado aluno e padrão motor? Temos de evitar os extremos evitando usar exercícios demasiado simples ou demasiado complexos. O problema da EF é que o professor prescreve, por norma, o mesmo exercício para todos os alunos independentemente do nível de integração de uma habilidade motora (mito da média – *Direct Instruction*).

A escolha do exercício que melhor se adequa aos requisitos biomotores dos alunos e que esteja ajustado ao seu domínio motor apenas serve para os ajudar a acelerar o processo de elevação do seu domínio motor e de condicionamento físico.

Qual é o estilo ótimo de aprendizagem motora de cada aluno?

- O aluno aprende melhor através de uma explicação verbal prévia á execução do movimento (auditivo)?
- O aluno aprende melhor se executar fisicamente o movimento (cinestésico).
- O aluno aprende melhor se observar um diagrama, uma imagem ou descrição e depois tentar executar (visual)?

Alguns alunos preferem uma forma de interiorização, mas muitos alunos preferem uma forma combinada.

A abordagem funcional treina os movimentos e não os músculos. Durante as mudanças adaptativas constantes que ocorrem de forma a manter o nosso equilíbrio enquanto nos movimentamos, o corpo ativa constantemente um conjunto de músculos em padrões coordenados onde os músculos perdem a sua identidade. Quando treinamos movimentos, treinamos centenas de músculos simultaneamente. Para se ensinar movimentos funcionais

temos de fazer convergir todos os componentes dos movimentos funcionais ou exercícios funcionais anteriormente descritos. Quando solicitamos centenas de músculos na realização de um exercício ou tarefa motora, promovemos um aumento significativo do nível de exigência neurológica e metabólica. O sistema nervoso central e periférico possuem uma quantidade finita de energia disponível num determinado tempo e está sujeito à fadiga. Isto é crítico quando consideramos o facto do cérebro se poder tornar ineficiente se não tiver disponível 80% do açúcar sanguíneo para satisfazer as suas necessidades energéticas. O consumo de energia pelo cérebro aumenta durante a aprendizagem de novos movimentos ou quando realiza uma avaliação.

Estas são algumas das considerações sobre as preocupações que deveriam estar presentes numa aula de EF. Se queremos educar fisicamente os nossos alunos temos de escolher os melhores métodos e estratégias para chegarmos a cada aluno e para isso temos de criar uma rutina com as formas tradicionais de olhar para a aula de EF. Temos de abandonar a “aula” de EF e iniciar a fase do “Treino Personalizado”, da atividade física prescrita em função dos parâmetros e necessidades individuais do aluno. Para que isso seja possível temos de transferir por eles essa responsabilidade. Outro fator importante passa por deixarmos de centrar a nossa abordagem no ensino das técnicas (desportivas) para ensinarmos as estratégias que os ajudam a serem autónomos na escolha dos seus objetivos, dos métodos de treino, dos exercícios, da sua disposição e da gestão das componentes da carga de treino. A aula tem de abandonar a sua dimensão mais analítica e evoluir para um modelo mais funcional, orgânico, natural.

A ARQUITETURA DOS ESPAÇOS URBANOS, O PARKOUR E A ANÁLISE SOCIOLÓGICA:

O parkour, definido como a arte do movimento ou um percurso de obstáculos tornou-se uma expressão popular da cultura juvenil. Cerca de 500.000 vídeos de parkour e de freerunning podem ser encontrados no youtube até à data e muitos destes são gravados em edifícios das escolas. Estes vídeos de curta duração (cerca de 2 a 5 minutos), frequentemente filmados e editados pelos alunos, são um aprova da forma popular da cultura juvenil que explora a plasticidade dos corpos e dos edifícios. Muitos destes vídeos documentam a utilização indevida e desadequada dos espaços e mobiliário da escola para realizar os movimentos de parkour, passando por cima das mesas, escalando as fachadas dos edifícios da escola, transpondo as barreiras de cimento e/ou betão, descendo as escadas e percorrendo os corredores. Desta forma, em vez de conotar estas atividades como atos subversivos, anti-sociais ou anti-autoritários, Elisabeth Freitas, no seu artigo “Parkour and the Building Environment – Spatial Practices and the plasticity of School”, refere que devemos antes considerar o parkour como uma procura de inserção do corpo no contexto da arquitetura escolar. Espero abrir espaço para que o parkour faça sentido não apenas como um movimento reacionário relativamente a um poder opressivo concretizado dentro do ambiente escolar, mas antes como uma atividade subversiva que transforma o ambiente edificado. Interpretamos esta prática através da lente da atual teoria do currículo que se edifica na geografia crítica e dos estudos culturais que repensam e reformulam a teoria do currículo (Currículo oculto). A literatura mais recente relativa ao Parkour enquanto prática espacial redefine o ambiente dos edifícios e sugere que o Parkour escolar seja interpretado como uma estratégia de reintegrar o corpo de novo na arquitetura da escola. Podemos falar de uma pedagogia do ambiente edificado (dos edifícios). Desta forma, em vez de sancionar

os alunos que procuram exprimir-se através do seu corpo, devemos aprender a interpretar e falar a sua linguagem e integrar esta prática tanto no currículo da Educação Física como no contexto educativo da escola, criando espaços e oportunidades para os alunos praticarem o parkour de forma socialmente aceite e segura. Os nossos corpos desenvolvem uma resposta somática e afetiva (emocional) relativamente aos espaços arquitetónicos, e esta resposta surge em função do acoplamento mente/cérebro/corpo/edifício que corresponde ao tempo e espaço da habitabilidade do edifício escolar. A nossa experiência relativa ao edifício surge não apenas a partir das nossas interpretações cognitivas das alusões históricas que o edifício evoca, do seu significado estético, mas também a partir da corporeidade do tempo/espaço corporal que advém da relação com o edifício. Nós respondemos aos edifícios de formas corporalmente complexas. A nossa identidade individual e coletiva forma-se em relação às várias salas, corredores e entradas que ocupamos e atravessamos tal como Ellsworth sugere. Os edifícios desempenham um papel crucial na nossa experiência de vida diária e no nosso sentimento de pertença relativamente a uma comunidade ou prática em particular. A investigação sobre a identidade e aprendizagem deve começar a analisar os ambientes edificados para discernir a forma como nós nos relacionamos e somos interpelados pelos edifícios. Os edifícios escolares interpelam um indivíduo (aluno, professor, funcionário, etc...), através de constrangimentos materiais que saúdam, reconhecem e posicionam os corpos dentro de uma hierarquia social. Se as escolas são espaços de enclausuramento e os alunos são simultaneamente incluídos e excluídos através de determinadas práticas corporais espaciais, devemos interrogar a estrutura material do edifício em si como um local de contestação da identidade. Os aspetos do espaço estão fortemente ligados à identidade porque definem quem tem o direito de ocupar um determinado espaço ou quem pode estar desenquadrado (fora do seu lugar). A investigação nesta área pode transformar tanto as práticas da arquitetura das escolas e as práticas de ocupação destes edifícios. Se a arquitetura organiza, hierarquiza e sistematiza as nossas atividades, e se muito do nosso comportamento é definido como desviante devido à forma como nos recusamos submeter a esta organização espacial, então **parece ser urgente redefinir os espaços** de forma que o ambiente dos edifícios defina uma participação legítima de todos, que seja inclusiva e dialógica. Em vez de se tratar a arquitetura escolar apenas como um fenómeno, com dimensões limitadas de poder, precisamos de ver como é que a escola em si pode ser redesenhada e reformada através das práticas espaciais que ali ocorrem. **O parque de parkour surge como resultado desta reflexão, desta necessidade de devolver às crianças e jovens os espaços da escola com funcionalidades que lhes permitam realizar determinadas necessidades básicas tais como o brincar, o interagir socialmente e emocionalmente com os seus corpos e com os espaços que as rodeiam.** Tal como outros edifícios, as escolas são produtos do comportamento social e não devem ser apenas vistas como meras cápsulas nas quais a educação está confinada e os professores e alunos desempenham os seus papéis formatados, mas antes **devemos redesenhar os espaços que, na sua materialidade, projetem um sistema de valores.** Se o parkour adota valores fundamentais como a **autonomia, responsabilidade e cooperação,** então deve-se respeitar a vontade, interesses e motivações das crianças, garantir o espaço para que se exprimam na medida das suas necessidades, confiando nelas, nas suas capacidades, potenciais para aprenderem a relacionar-se partilhando os espaços onde interagem. Os espaços têm de refletir estes novos valores e atualmente contradizem e limitam a expressão dos mesmos. Por outro lado, as formas como os edifícios são utilizados e vividos dão-lhes sentido. Atualmente existe um esforço de revitalização dos espaços, uma procura de humanização. O parque de parkour também

pretende evoluir a arquitetura dando-lhe este cunho orgânico, humanizado e vivo. A escola ainda transpira os valores inerentes à sua conceção. A necessidade sentida pelos professores e alunos relativamente à necessidade de remodelar do edifício da escola pretende evoluir também a arquitetura em função destes novos valores, mas esta ainda transpira esta antiga memória cultural. Os edifícios da escola são uma incorporação material de pressupostos culturais do passado que refletia uma *visão coletiva do perfil de aluno*.

O **atual perfil do aluno mudou** à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho) e a escola deixou de ser um espaço onde a sua principal necessidade era a de controlar os corpos das crianças através da separação, confinamento e controlo dos corpos. Esta imobilidade era sinónimo de atenção, de respeito pela autoridade do professor e pelo processo de aprendizagem e hierarquia institucional. Os valores mudaram, o paradigma científico-pedagógico apresenta-nos novos referenciais axiológicos e a escola está-se a transformar num espaço flexível, cooperativo, transparente, autónomo, confiante, amigo, empático, afetivo, diversificado, aberto, inclusivo e dialógico.

PERFIL DO ALUNO	CONTRIBUTO DO PARKOUR PARA O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DO ALUNO
Raciocínio e Resolução de Problemas	Cada aluno procura soluções divergentes para os mesmos desafios. Quando se confronta com um obstáculo de parkour pode escolher várias técnicas e variantes dessas técnicas para transpor o obstáculo.
Pensamento crítico e criativo	Está relacionado com o anterior
Relacionamento interpessoal	O parkour, do ponto de vista sociológico, apresenta-se como uma subcultura juvenil (diversidade cultural) que manifesta um ajustamento ao meio social envolvente. Uma subcultura é uma área em que grupos de pessoas desafiam os significados dominantes associados aos produtos culturais. Como tal desenvolvem-se laços sociais, identidade e filiação. Um dos aspetos é a existência de um conjunto de princípios, objetivos e motivos ou influências que permitem o surgimento de uma ideologia específica onde surgem novos reportórios de movimento corporal. Este vocabulário é partilhado espontaneamente entre elementos do mesmo grupo permitindo o desenvolvimento de regras associadas às interações.
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Os treinos decorrem em espaços, preferencialmente recatados, onde é possível treinar elementos mais difíceis sem a pressão exercida por observadores externos. Os <i>tracuers</i> aprendem as técnicas de forma autónoma e exploram o espaço em função da sua necessidade de independência.
Linguagens	O corpo torna-se instrumento de liberdade e um meio de redefinir a paisagem urbana. O que antes eram barreiras ou obstáculos tornam-se continuações naturais de ruas ou passeios. Este desporto cria, assim, um mundo paralelo de liberdade de movimento (e expressão) dentro da amálgama de obstáculos e inibições das cidades atuais. A linguagem e expressão motora do parkour possui características muito próprias e diferentes do desporto formal.
Bem-estar e saúde	A prática desta modalidade desenvolve a aptidão física dos praticantes e melhora os indicadores de saúde.
Consciência e domínio do corpo	Sem dúvida que um dos grandes potenciais desta modalidade é o domínio e consciência corporal adquirido através da riqueza de movimentos e do grande reportório motor.

A arquitetura, os espaços e os materiais utilizados devem transpirar esta realidade, estes valores. Tanto o edifício, os espaços projetados (salas de aula do futuro), o mobiliário o equipamento, etc, transformam a criança numa criança-escola, um sujeito da cultura da escola. Apesar de se valorizar os espaços ao ar livre, sobretudo nas atividades físicas curriculares, momentos de recreio, atividades da horta pedagógica e noutras, os edifícios ainda se apresentam como jaulas com um reduzido número de entradas e saídas e prevalece uma cultura de vigilância. O trabalho a nível da dimensão emocional é fundamental e o

parque de parkour também permitirá a catarse destas emoções de forma construtiva e socialmente enquadrada. A escola a tempo inteiro determina este confinamento em salas de aulas e o parkour apresenta-se como uma forma de equilíbrio físico, mental e emocional para estas crianças. Os edifícios tornam-se próteses corporais e continuações dos nossos movimentos corporais. A aprendizagem relaciona-se menos com a cognição, tal como a entendemos tradicionalmente, mas mais como um fluxo corporizado e contínuo de perceções envolvendo muitos processos inconscientes. O movimento, pela sua própria natureza, perturba o confinamento dos edifícios institucionalizados e criam dinâmicas de aprendizagem.

EQUIPAMENTOS, ESPAÇOS DE PARKOUR E AS LESÕES:

A escolha dos materiais para o parque de parkour obedecem ao critério da segurança. Os principais tipos de lesões estão perfeitamente identificados pela literatura científica e atualmente é possível conceber os espaços, recorrendo a materiais que minimizam potenciais lesões por impactos sucessivos no solo (recepção ao solo), como por exemplo as superfícies de granulado de borracha de pneu reciclado. A própria técnica de parkour introduziu os rolamentos que permitem dissipar a energia do impacto depois de uma recepção ao solo proveniente de um salto de transposição de um obstáculo cuja altura provoca compressão. Normalmente, quando se inicia o parkour é preferível fazê-lo dentro de um ginásio de forma a reduzir o potencial risco para lesões que podem acontecer devido às condições do ambiente exterior do mobiliário urbano que não se compadece com a falta de preparação e experiência dos principiantes. Porém, esta iniciação pode ser realizada de forma bastante segura num parque de parkour que obedeça aos requisitos de segurança dos parques infantis e outros equipamentos de lazer e recreio (Decreto-Lei n.º 379/97 de 27 de dezembro; Decreto-Lei n.º 119/2009 de 19 de maio) e com a supervisão de um professor de Educação Física ou um aluno experiente na modalidade.

PARKOUR E A PROMOÇÃO DA SAÚDE E ESTILOS DE VIDA ATIVOS:

Dan Grabowski e Dalsgaard Thomsen no seu artigo “Parkour as Health Promotion in Schools: a qualitative study on Health Identity” refere que a promoção da saúde nas escolas falha frequentemente no envolvimento dos alunos de forma a afetar a aprendizagem e o comportamento saudável de forma positiva e duradoura. A investigação nesta área sugere que as iniciativas que incorporem um foco na identidade têm maior probabilidade de sucesso no envolvimento e participação dos alunos e, como tal, afetado os resultados da aprendizagem e uma mudança comportamental positiva. Também existem evidências que sugerem que tais efeitos são mais prováveis de acontecer quando os comportamentos saudáveis são apresentados de formas diferentes e novas. O parkour apresenta-se como uma nova e diferente forma de promoção de comportamentos saudáveis. O parkour desafia a forma como as crianças e adolescentes se veem a eles próprios e oferece novas oportunidades para a auto-observação e conseqüentemente para a construção e reformulação da identidade da saúde. Estas novas formas de se autoanalisar a si próprios também permite novas oportunidades para a inclusão social. O parkour representa um estilo de vida inteiramente novo, com um conjunto próprio de comportamentos aceites e uma nova forma de relacionamento com o movimento. A prática do parkour cria um sentimento de camaradagem e união que advém da sua forma não-competitiva que acolhe e convida novos participantes que habitualmente se retraem nos restantes depósitos por receio de se sentirem inadequados e

incompetentes (incapazes – medo de falhar). Este aspeto é muito importante porque convida outros alunos que normalmente não se envolvem tanto nos desportos tradicionais de base competitiva. Este sentimento de identidade é favorável à integração de meninos que habitualmente não participam e assim realizam os exercícios investindo na sua saúde. Outro aspeto importante é a cumplicidade com os seus professores que se integram na atividade de forma lúdica partilhando a experiência e melhorando a relação entre professor alunos.

ESTILO DE VIDA, POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENVOLVIMENTO JUVENIL, EXAMINAR A EMERGÊNCIA DO PARKOUR:

Este é o título de um artigo publicado pelos autores Paul Gilchrist e Belinda Wheaton do Centro de Investigação do desporto da Universidade de Brighton (Reino Unido). O artigo analisa o desenvolvimento do parkour no sul de Inglaterra e a sua utilização nos debates políticos públicos e iniciativas em torno dos jovens, atividade física e risco. Baseado em entrevistas qualitativas de participantes e daqueles que se têm envolvido no desenvolvimento do parkour na educação, política desportiva e parcerias relacionadas com a comunidade, os autores exploram o potencial do parkour para dinamizar e envolver as comunidades, particularmente aquelas tradicionalmente excluídas da principal corrente desportiva e da educação física. O artigo também valoriza a emergência do estilo de vida “desportivo” como ferramenta ao dispor dos decisores políticos e o potencial papel destas atividades não-tradicionais e não-institucionalizadas que encorajam os jovens num envolvimento de procura do bem-estar e saúde física. Até ao momento, o desporto tradicional tem sido privilegiado nas políticas sociais pelo facto de atacar os problemas relacionados com a obesidade juvenil, comportamentos anti-sociais e exclusão social. A realização dos Jogos Olímpicos em Londres deixou um legado desportivo, não apenas em termos do sucesso dos atletas de elite, mas também em termos de uma nação fisicamente mais ativa. A atual política desportiva e da atividade física criou o *Game Plan and Playing to Win* que sugere que a participação no desporto e atividades recreativas facilita a melhoria da saúde, reduz o nível de criminalidade, cria emprego e encoraja uma atitude mais positiva relativamente à educação. A validade destas afirmações e a natureza das evidências utilizadas para justificar este modelo de intervenção político multifacetado, tem sido alvo de um forte criticismo, verificando-se uma mudança do foco dos desportos tradicionais formais para as atividades físicas e estilos de vida não tradicionais e informais a nível dos debates e processos políticos. Os desportos informais têm conquistado um papel cada vez maior ao nível da atividade física e dos estilos culturais dos jovens. Certos comentadores argumentam que estes movimentos têm começado a substituir os desportos de equipa tradicionais e a desafiar a forma tradicional de utilização dos parques desportivos e de recreio urbano. Vários autores afirmam que em França qualquer aumento observável a nível da participação desportiva pode ser atribuído às atividades físicas e desportivas não formais ou institucionalizadas, com dados que mostram que 45 a 60% da população Francesa pratica atualmente desportos informais. Também na Alemanha, verifica-se a intensificação na procura das atividades desportivas informais, reconhecendo-se que uma parte considerável das atividades desportivas não é organizada, nem orientada por clubes oficiais, mas **acontece de forma espontânea na natureza**. Alguns autores têm sugerido que o reconhecimento da diversidade das culturas e práticas desportivas que existem fora do contexto dos desportos tradicionais, tem-se tornado cada vez mais relevante no contexto das análises políticas daqueles que procuram demonstrar a contribuição do desporto para a saúde, envolvimento dos cidadãos e para a economia (incluindo a economia sustentável e circular). No Canadá, a investigação financiada pela *Canadian Population Health Initiative* sugere que, embora a participação no desporto organizado contribua positivamente para a prevenção da obesidade entre as crianças, o efeito mais significativo advém dos desportos não organizados e de atividades informais. Os autores concluem que as *crianças e jovens que brincam nas ruas passam* mais horas em movimento que os atletas do desporto competitivo. No Reino Unido, outro estudo semelhante conclui que a intervenção política no sentido de aumentar a participação dos cidadãos em atividades físicas deve focar-se na promoção e envolvimento das áreas desportivas **não formais** e **não competitivas**,

verificando-se muito maior probabilidade de atrair os grupos que beneficiarão dos maiores ganhos de saúde. O parkour não se enquadra facilmente nas categorias ou taxonomias de classificação dos desportos, sendo muitas vezes descrito como um desporto, arte, enfatizando a expressão pessoal e a gestão do risco cuidadosamente calculado e gerido em vez de uma atitude descuidada relativamente ao risco. De facto, o sucesso do parkour relaciona-se com estes diferentes contextos e formas de expressão relacionados com a cultura desta prática e a sua capacidade de desenvolver uma perceção cuidada da gestão do risco (autocontrolo e consciência dos limites pessoais). No bairro Londrino de Westminster, uma área demográfica com uma mistura socioeconómica que inclui várias bolsas de pessoas socialmente desfavorecidas, o parkour tem sido adotado e promovido pelo *Westminster Sports Development Unit* desde 2005. A unidade é uma das mais ativas e apoiantes desde à longa data do parkour no reino Unido e a equipa mostra-se ambiciosa acerca do seu papel na profissionalização do parkour (acreditação dos agentes técnicos). Estão inicialmente envolvidos no desenvolvimento e expansão dentro dos ginásios (pavilhões) e depois nos espaços exteriores públicos como parques desportivos e parques de diversão, desenvolvendo um conjunto de iniciativas políticas, incluindo **Positive Futures**, a **Schools Sports Partnership**, em associação com a **Youth Sports Trust**. O projeto de Westminster evoluiu rapidamente e coordena o ensino do parkour em 14 escolas, tanto no contexto da Educação Física Escolar como no âmbito das atividades extracurriculares, onde existem três classes de adultos, uma academia de jovens e atividades durante as férias escolares. O treino e orientação/formação de Parkour que oferecem está aprovado através do **Assessment and Qualifications Alliance Examination Board**, que reconhece o parkour enquanto atividade que faz parte do currículo nacional de ginástica e mais de 500 pessoas foram preparadas/formadas através deste enquadramento. O programa *Positive Futures* é a iniciativa de parkour mais conhecida em Westminster. O Projeto *Positive Futures* é um programa nacional de inclusão social de base desportiva para jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade e que foi fundado em 2002 pelo gabinete oficial com o mandato de prevenção do crime. O projeto trabalha com os grupos mais carenciados (de risco) no Reino Unido e os seus objetivos gerais incluem a melhoria do comportamento e a redução do abuso das drogas através do aumento da atividade física. *Positive Futures* foi uma das iniciativas políticas chave baseadas no desporto, lançada no contexto da agenda mais alargada da inclusão social, melhorando a saúde, reduzindo a criminalidade, promovendo a performance educativa e a taxa de emprego nas comunidades alvo. Os decisores políticos aclamaram o parkour no Westminster como um grande sucesso na redução das taxas de criminalidade: de 39% nas férias escolares quando a unidade desportiva desenvolvia os seus cursos multidessportivos e de **69% quando apenas desenvolviam os cursos de parkour**. *O parkour foi destacado como a melhor prática* no relatório do projeto **Positive Futures** e como consequência, outros projetos *Positive Futures* foram implementados no Reino Unido, promovendo o parkour como atividade base. Estes projetos levantam questões políticas interessantes e importantes para as quais não existem ainda respostas bem formuladas relativas ao porquê e como é que estão a ocorrer estas mudanças no comportamento dos jovens e nas suas preferências. Como consequência deste sucesso do parkour têm surgido em várias cidades do mundo outros parques de parkour outdoor que permitem aos jovens praticar a modalidade de forma mais segura e socialmente aceite. Também, vários professores de Educação Física em escolas de numerosos países têm integrado o parkour nas suas aulas com sucesso. Em Portugal, o Professor João Jorge tem sido um dos ativistas desta modalidade ao reconhecer o seu potencial e valor formativo. A pertinência e importância de se investir neste parque de parkour ficou bem clara no texto anterior. Num futuro próximo, esperamos que o parkour faça parte do Programa Nacional de Educação Física.

O DECLÍNIO DO TEMPO PARA BRINCAR E O AUMENTO DE PSICOPATOLOGIAS NAS CRIANÇAS:

Maria da Soledade Barradas Estríbio, na sua dissertação de mestrado intitulada *As Atividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico - Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários* refere que estas atividades suscitaram algumas dúvidas e ansiedades nos professores e encarregados de educação que se confrontaram com questões relacionadas com a frequência das crianças de um excessivo tempo escolar, a **pouca disponibilidade para as brincadeiras**, em resultado de um horário escolar totalmente preenchido, e qual o tempo para a realização das tarefas escolares, designadas por “Trabalhos de Casa”. (...) A escola tendeu desde sempre a assumir uma postura que exclui a vertente lúdica dos valores pedagógicos importantes para o desenvolvimento integral e global das crianças e sendo o trabalho encarado como uma “atividade séria” para os interesses de uma sociedade produtiva, a **componente lúdica** tem sido excluída com base nessa fundamentação. (...) entendemos que o Homem não pode, nem deve viver unicamente baseado na prática intelectual da racionalidade nem da atividade técnica, devendo o **Homem neste novo século, entender e respeitar a sua vertente sonhadora, poética e lúdica**. (...) A escola deve também abrigar no seu espaço os momentos de convívio entre as crianças como parte integrante da construção da sua felicidade. (...) A exclusão das possibilidades lúdicas das crianças do espaço escolar revela uma instituição agarrada aos interesses da sociedade dominante. (...) No seu “tempo livre” a criança é “forçada” de uma forma voluntária a aprender informática e a dominar o inglês como língua global, numa conceção vergada aos interesses do homem produtivo. A Educação Física parece constituir-se como a atividade de enriquecimento curricular que mais se aproxima do conceito de vertente lúdica natural nas crianças, com o desempenho de jogos e brincadeiras. A inserção deste tipo de atividades pela Educação Física vislumbra conteúdos que reformulam a anterior proposta pedagógica. Já Morin (2002) refere que “as atividades de jogo, de festas, de ritos, não são apenas pausas antes de retornar à vida prática ou ao trabalho”. Mas até a Educação Física pode não ser uma experiência lúdica e de prazer se a conceção de saúde for subjugada aos mesmos interesses do homem produtivo prevalecendo uma atividade corporal formal e condicionada por estereótipos corporais e motores. (...) A proposta do alargamento do horário dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, que vai das 9h00 até às 17h30, veio implicar uma alteração da conceção de que o espaço e tempo escolar. Chama-se a este alargamento do horário da escola “**escola a tempo inteiro**”. Este alargamento de horário do funcionamento da escola conduziu à necessidade de um reforço da autonomia da escola e a sua organização passou a requerer ligações e **parcerias** privilegiadas com as **autarquias**, com as **associações** de pais e com as **diversas instituições** existentes na comunidade, uma vez que antes as iniciativas de apoio às famílias nas atividades de ATL vinham já a ser garantidas por essas entidades. Qual é o tempo que resta para as crianças brincarem? Para serem elas próprias? Para Salgado (2007) a única hipótese parece ser o de oferecer às crianças atividades educativas, mas com uma pedagogia diferente das aprendizagens escolares pois deste modo as aprendizagens propostas terão de ser inseridas em atividades de lazer, sabendo que estas **comportam, de forma integrada, as componentes do Descanso, Divertimento e Desenvolvimento** (Dumazdier, 1976). Também no X Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, na apresentação “A Escola perante o desafio do Tempo Livre”, se considerou que a **incorporação dos tempos livres**, tempos de “não trabalho” no currículo escolar seria inevitável. Indicaram que o tempo livre não deve ser inserido num campo disciplinar, mas sim, devem ser descobertas pela escola possibilidades

que enquadrem esta questão no âmbito do seu projeto educativo. A autonomia pessoal encontra na diferença e diversidade das atividades propostas pela escola um espaço pedagógico único para promover nas crianças a realização e satisfação pessoais, ajustadas aos seus gostos próprios. Peter Gray afirma que “as crianças perdem a sua motivação quando **perdem a possibilidade de escolha**, quando os adultos estão no comando, e como tal elas não aprendem as lições primárias, como estruturar as suas próprias atividades, resolver os seus problemas e assumir a responsabilidade pelas suas vidas. As crianças aprendem muitas lições com valor nos **jogos informais que não aprendem no desporto organizado**.” Peter Gray no seu livro *Free to Learn* apresenta sete sinais que indicam que a **educação forçada** ou **educação compulsória** imposta pelas preocupações dos adultos tem estado na base de muitos dos problemas das crianças. Peter Gray afirma que o “**declínio da brincadeira está relacionado com a subida de psicopatologias nas crianças e adolescentes**”. As crianças foram *desenhadas*, pela seleção natural, para brincar. Sempre que as crianças têm liberdade para brincar, elas fazem-no. A extraordinária propensão humana para brincar na infância, e o seu valor, manifesta-se mais claramente nas culturas de caça-recoleção. O facto das crianças, nestas culturas, brincarem e explorarem livremente desde manhã até ao fim do dia, todos os dias, permite-lhes adquirir as competências e atitudes necessárias para se tornarem adultos bem-sucedidos. Atualmente as oportunidades para as crianças brincarem no exterior com outras crianças, de forma livre e espontânea, tem declinado continuamente. Neste mesmo período, tem-se verificado um aumento dos índices de ansiedade, depressão, sentimentos de desamparo e narcisismo, nas crianças e adolescentes. Peter Gray demonstra a existência de uma relação psicopatológica entre a diminuição da brincadeira livre e os desequilíbrios emocionais (...). Os investigadores sabem que a ansiedade e depressão está fortemente correlacionada com o sentido pessoal de controlo ou falta de controlo nas nossas vidas. Aqueles que acreditam ou sentem que possuem maior controlo sobre o seu próprio destino (autonomia), possuem menor probabilidade para manifestar ansiedade ou depressão do que aqueles que se sentem vítimas das circunstâncias que ultrapassam o seu controlo (falta de autonomia). Julian Rotter no final dos anos 50 desenvolveu um questionário com uma escala para avaliar o que designou por “Escala Interna-Externa do Foco de Controlo” (Internal-External Locus of Control Scale). O **foco no controlo interno** significa que o indivíduo sente que controla, o **foco no controlo externo** significa que o indivíduo se sente controlado pelas circunstâncias ou por uma pessoa externa – Heteronomia). Foi feita uma análise dos resultados dos estudos que usaram esta escala em grupos de estudantes desde 1960 até 2002 e descobriram que neste intervalo de tempo, as médias mudaram dramaticamente do sentimento de Controlo Interno para o Controlo Externo no limite da escala. A mudança foi tão significativa que a média dos jovens, em 2002, declarava uma **grande falta de controlo pessoal**. Da análise dos estudos em crianças dos 9 aos 14 anos, entre 1971 e 1998, descobriram que **o aumento do controlo externo foi ainda maior na escolaridade elementar do que nos estudantes do 3º ciclo e/ou secundário** (usando a nossa terminologia). Simultaneamente a este aumento do controlo externo pelos adultos tem-se verificado um aumento da depressão e ansiedade o que permite estabelecer uma relação entre ambas. **O parkour**, pela sua natureza informal e livre, devolve às crianças parte dessa liberdade de expressão, de movimento e autocontrolo permitindo, através da brincadeira, desenvolver as competências motoras, emocionais e sociais.

PARKOUR E A PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO:

Os investigadores Gregory J. Welk et al. (2010) no seu artigo “The association of Health-related Fitness with indicators of academic performance in Texas schools”, provam que a prática de exercício físico na escola melhora a performance académica. Estes investigadores tratam agora o cérebro como se fosse um “músculo” treinável que precisa de ser bem nutrido, oxigenado e estimulado. O exercício físico é um ingrediente extremamente importante para estimular as redes neuronais.

No artigo de Martin Dvorak, Neil Eves, Vaclav Bunc e Jiri Balas publicado no *The Open Sports Sciences Journal* de 2017 com o título, *Effects of Parkour Training on Health-Related Physical Fitness in Male Adolescents*, os autores mostram que depois de um programa de parkour aplicado 2 vezes por semana durante 10 semanas, a um grupo de 12 jovens do género masculino, verifica-se uma melhoria da aptidão física (resistência aeróbia e força muscular) sem se verificar, neste período, uma alteração significativa da composição corporal. Pelo facto de existir um vasto conjunto de investigação que comprova que a prática regular de exercício físico promove a saúde, aumenta os níveis de aptidão física, reduz o risco de doenças crónicas, o parkour, como atividade informal que angariou muitos adeptos entre os jovens, coloca-se numa posição privilegiada para ser introduzida no contexto escolar pelos benefícios que apresenta. Se o parkour melhora a **aptidão física** e esta está **relacionada com vários indicadores de performance académica**, então este facto assume-se como um excelente argumento para se investir nesta atividade no contexto da escola.



PARQUE DE PARKOUR E A ECONOMIA CIRCULAR:

O Projeto Parque de Parkour contribui de forma indireta para a economia circular na medida que a construção do espaço lúdico requer a utilização de determinados materiais que podem ser provenientes de pneus reciclados. O projeto pode servir de divulgação da modalidade de Parkour e tanto as autarquias como outras escolas podem seguir o exemplo e multiplicar a criação de novos parques de Parkour. Para que as empresas de reciclagem e transformação dos pneus usados possam ter sucesso e introduzir produtos e materiais inovadores na economia, reduzindo o impacto ambiental, torna-se necessário que os consumidores (escolas, autarquias e alunos-futuros adultos), percebam a importância de utilizar prioritariamente estes produtos tanto nos Parques de Parkour como noutras infraestruturas escolares, desportivas e de lazer. Referindo-se à forma como a sociedade lida com as subculturas, Hebdige (1979) afirma que o processo de recuperação assume duas formas: a conversão de símbolos subculturais em *materiais de consumo* em massa e a catalogação e redefinição de comportamento desviante pelos grupos dominantes. Assim, os estilos culturais juvenis podem começar por lançar desafios simbólicos, mas têm que inevitavelmente estabelecer *novos conjuntos de normas*, através da *criação de comodidades, novas indústrias, ou recuperando antigas*. As subculturas quebram as regras através do reposicionamento, da *recontextualização do consumo*, **subvertem o uso convencional dos objetos e investigam novas funções**. Demonstrem, assim, uma nova forma de encarar as práticas quotidianas (Hebdige, 1979). Esta recontextualização exige também da economia

circular novos produtos que permitam criar condições materiais para a prática do parkour com segurança.

5.1.5 - Exercícios Técnicos (praxias transitivas)

Ex: corfebol

Lançamento na passada:	Lançamento parado:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrida enquadrada na direção ▪ do cesto, bola segura nas duas mãos, à frente ▪ do corpo e acima da cintura; ▪ Elevação vertical, com elevação do joelho ▪ do membro inferior livre e elevação dos membros superiores; ▪ • Bola lançada no ponto mais alto, com membros superiores em extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pega da bola com as duas mãos à altura do peito, ▪ com os cotovelos ligeiramente afastados do tronco, apontando para o solo; ▪ Extensão completa dos membros superiores ▪ e dos membros inferiores; ▪ Terminar o lançamento com os membros inferiores mais acima do que para a frente, com os polegares virados para baixo.
	

Esta tem sido e é a prioridade dos programas de Educação Física, a automatização de gestos técnicos que enfatizam o comportamento linear e rígido (Gestos técnicos padronizados: padrões motores; soluções algorítmicas). O caminho que preconizo é diferente tal como se pode constatar em toda a fundamentação apresentada neste documento. Jean LeBoulch defende a escola como responsável por uma educação global, deixando de lado a tendência competitiva em benefício de um melhor conhecimento de si, no sentido de suscitar a cooperação, com atividades capazes de atender a todos, independentemente do nível de desenvolvimento. Le Bouch lamenta a ênfase direcionada às disciplinas ditas intelectuais (acadêmicas) e opõe-se ao ensino desportivo por si só, considerando que a busca de uma educação do corpo na sua totalidade certamente fará da criança também um melhor desportista. O autor considera fundamental responder aos anseios das crianças, bem como estar atento às características distintas em cada fase de desenvolvimento, tratando com urgência a inserção da educação psicomotora na Educação Infantil e no ciclo das aprendizagens de base, mediante o programa proposto (Jean Le Boulch. 2008. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**).

5.1.6 - Carência de Tempo para se ser criança - Brincar.

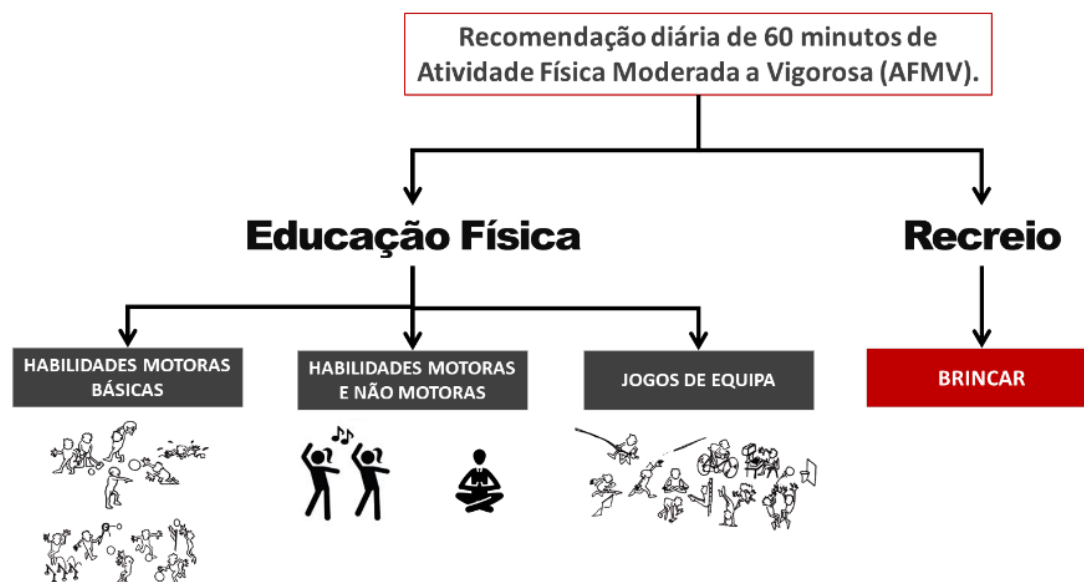
Qual dos dois promove maior atividade física, a Educação Física ou o Tempo a Brincar?

Carly Wood e Katie Hall realizaram um estudo em 2015 intitulado *Physical education or playtime: which is more effective at promoting physical activity in primary school children*. A Atividade Física (AF) durante a infância é importante para a saúde física e mental e na idade adulta protege-nos de muitas doenças crónicas. Apesar da importância da atividade física para a promoção da saúde, apenas 21% dos rapazes e 16% das raparigas com idades compreendidas entre os 5-15 anos no Reino Unido cumprem com as recomendações diárias de 60 minutos de Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV). O ambiente escolar facilita às crianças oportunidades para que elas se envolvam em atividade física nomeadamente através do tempo de recreio onde as crianças brincam livremente e nas aulas formais de Educação Física (EF). A EF procura encorajar as crianças na participação em atividades apropriadas em volume, intensidade e na aquisição de habilidades motoras básicas. Os vários objetivos da EF colocam um desafio pedagógico que procura equilibrar a necessidade de uma experiência positiva para as crianças enquanto as mantêm fisicamente ativas e garantindo a educação corporal. Fairclough e Stratton sugerem que as crianças devem passar no mínimo 50% das aulas de EF envolvidas em APMV, contudo os dados têm sugerido que as crianças passam menos de 40% do tempo de aula em APMV e a maioria das aulas de EF em atividades menos intensas que o caminhar. Mais ainda, Sallis e colaboradores constataram que a EF apenas garante 17,8 minutos de APMV por semana, contribuindo com menos de 5% para os requisitos globais de atividade física. Assim, embora a EF garanta oportunidades para as crianças desenvolverem habilidades, os dados mostram que o volume e intensidade não atinge o objetivo de manter as crianças fisicamente ativas. Para além dos baixos níveis de AF durante a aula de EF, os dados sugerem que a APMV pode variar de forma muito significativa em função do tipo de aula de EF. A EF preocupa-se tanto em facilitar a educação corporal como na promoção da AF, porém, algumas aulas promovem menos a AF do que outras. Fairclough e Stratton descobriram que os adolescentes com idades compreendidas entre os 11-14 anos envolvem-se em APMV durante os jogos de equipa (ex: futebol) e em atividades individuais (atletismo) e com menor intensidade durante jogos individuais (badminton) e atividades motora expressivas (ex: dança). Durante os jogos de equipa os alunos investem 43% da aula envolvidos em APMV, um valor significativamente superior os 22% nas atividades expressivas. Também se demonstrou que em crianças com idades compreendidas entre os 5-11 anos os valores mais elevados de APMV aconteceu nos jogos de equipa (coletivos) e depois nas atividades motoras (Habilidades motoras). Contudo, nenhum destes estudos, e muito poucos fizeram uma avaliação com acelerómetros. Provou-se que estes instrumentos são válidos para medir a AF em crianças e o seu output está bastante correlacionado com o consumo de O₂ e o gasto energético. Por outro lado, a maioria dos estudos debruçou-se sobre os adolescentes e poucos avaliaram a AF durante a EF em crianças da escola primária.

Como alternativa aos baixos níveis de AF relatados durante as aulas de EF, a atenção concentrou-se no recreio das crianças (tempo de brincar), como forma de garantir às crianças um envolvimento na AF. No Reino Unido, as crianças têm cerca de 600 tempos de recreio durante o ano criando muitas oportunidades para que as crianças se envolvam em APMV. Contudo os dados sugerem que o tempo de recreio (brincar) apenas contribui com 5%-40% dos requisitos diários de AF. Além disso, apesar do facto do tempo de recreio poder favorecer

uma oportunidade mais efetiva para a AF do que a EF, faltam os estudos comparativos que provem esta hipótese. O estudo de Carly Wood e Katie Hall pretendeu determinar o quão ativas estão as crianças na escola primária durante a EF e que tipos de aula de EF são mais facilitadores da AF. O segundo objetivo foi determinar se as crianças são mais ativas durante as aulas de EF ou nos recreios (brincar livre).

Os resultados desta investigação realizada numa única escola indicaram que as crianças da escola primária apenas passam uma média de 9.5% da aula de EF envolvidos em AFMV, um valor muito inferior aos 30%-40% dos adolescentes e das recomendações com um limiar de 50%. Contudo, o único estudo que analisa a EF na escola primária constatou que em 18% das aulas os alunos estão envolvidos em AFMV. Apesar deste valor ser superior ao estudo de Carly Wood e Katie Hall, ambos os resultados indicam que a EF na escola primária é menos efetiva em envolver as crianças em AFMV do que as aulas de EF no ensino secundário. De facto, os dados sugerem que a EF na escola primária não consegue desenvolver significativamente a aptidão física nas crianças destas idades. Além disso no estudo feito por Waring e colaboradores, 46% de todas as aulas de EF, investiu-se sobretudo no desenvolvimento de habilidades motoras básicas e 18% a falar com o professor, apesar de quase dois terços das aulas consistissem em jogos de equipa. Enquanto que a percentagem de tempo gasto nestes tipos de atividades não foi avaliada neste estudo, a observação das aulas permitiu constatar que muito do tempo era gasto a escutar o professor e a desenvolver skills. As aulas de EF orientam a sua intervenção sobretudo para o desenvolvimento de habilidades (praxias transitivas – Habilidades Motoras Básicas).



CATEGORIA	EQUIVALENTE METABÓLICO (METs)	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
Atividade Sedentária	≤ 1.5 METs	Dormir, deitado, sentado, ver televisão, meditação, relaxamento muscular
Atividade de Intensidade Ligeira	> 1.5 e < 3.0 METs	Em pé, caminhar lentamente, atividades diárias tais como vestir, fazer a cama, cozinhar.

Atividade de Intensidade Moderada	≥ 3.0 e < 6.0 METs	Caminhar, Ténis de Mesa, dança de Salão, Pedalar a menos de 16 Km/h
Atividade de Intensidade Elevada	≥ 6.0 e < 10 METs	Correr com várias velocidades, Empurrar neve, Cortar a Relva enquanto empurra a máquina. Basquetebol de recreação, Pedalar de 22,4 a 25,4 Km/h, Correr em plano (8,3 Km/h)
Atividade de Intensidade Muito Elevada	≥ 10 e < 14 METs	Remoergómetro (200 watts), Nadar Bruços e Crawl, Correr em plano (10,7 Km/h)
Atividade de Intensidade Bastante Elevada	≥ 14 e < 16 METs	Esqui de fundo, Pedalar a mais de 30 Km/h

Embora o desenvolvimento de skills seja importante para criar os pré-requisitos prescritos pelos programas de EF que posteriormente permitem a participação e domínio dos jogos desportivos coletivos, pode ser muito restritivo na promoção de AFMV. Porém, as oportunidades para a AFMV durante a aula de EF são normalmente subaproveitadas. Os resultados mostram que as crianças estão mais ativas durante os jogos de equipa do que na aprendizagem de skills (movimentos). Apesar dos elevados níveis de AFMV durante os jogos de equipa, os níveis de AF na escola primária são muito baixos. As intervenções que têm por objetivo o incremento da AFMV devem privilegiar os jogos de equipa que devem constituir a maioria do currículo escolar da EF na escola primária.

O segundo o objetivo do estudo procurava comparar a EF com o recreio em termos da AFMV. A comparação da AFMV em ambas as situações permitiu verificar que as crianças são significativamente mais ativas durante a EF com apenas 6,1% do tempo para brincar ser ocupado com AFMV. Embora Waring e colaboradores tenham relatado um nível mais elevado de AF durante o tempo de recreio (brincar), o seu estudo também relatou que as crianças eram mais ativas durante a EF do que o tempo de brincadeira livre. Nos anos mais recentes o tempo de recreio tem sido apontado como uma oportunidade importante que permite às crianças envolverem-se em AF numa base diária, porém os dados provenientes deste e doutros estudos indicam que é menos efetivo que a EF. Assim é importante darem-se passos no sentido de proporcionar às crianças oportunidades para serem mais ativas. Estes passos podem incluir estratégias tais como a organização dos espaços de recreio com jogos desenhados no solo e a instalação de equipamentos como por exemplo parques de parkour, parques de aventura e exploração com espaços verdes, aproveitar as parcerias com a comunidade para garantir a supervisão destas atividades inclusive na hora do almoço permitindo que as crianças se envolvam em jogos ativos, desportivos e não desportivos. Encorajar os jogos de equipa, jogos de aventura que facilitam maior AFMV.

Na minha opinião existe uma crescente preocupação com a AFMV para garantir um elevado dispêndio metabólico e combater a obesidade nas crianças. Porém, as crianças também precisam de atividades de relaxamento (não motoras) para relaxar e entrar em contacto consigo próprias. Por outro lado, Peter Gray no seu livro *Free to Learn* apresenta sete sinais que indicam que a educação forçada ou educação compulsória imposta pelas preocupações dos adultos tem estado na base de muitos dos problemas das crianças. Não vou explorar muito este tema, mas as recomendações que as autoras Carly Wood e Katie Hall apresentam como soluções passam por aumentar o controlo dos adultos sobre as crianças com o intuito de garantir a AFMV. Estamos muito preocupados com a **quantidade da educação** (dos estímulos) e pouco preocupados com a **qualidade da aprendizagem**.

- Peter Gray coloca a seguinte **questão**: será a educação forçada e o consequente aprisionamento das crianças uma coisa boa ou má?

A maioria das pessoas parece acreditar que, não só é uma boa coisa como até uma necessidade. Peter Gray, e eu subscrevo, discorda. Depois descreve os 7 sinais do nosso sistema de educação forçada:

- 1) **Sinal 1:** Negação da liberdade sem uma justa causa e um processo justo ou adequado. Este é o sinal mais flagrante de uma educação forçada e cria a base ou alicerce para os restantes. Uma premissa básica e fundamental do nosso sistema democrático de valores assume que é errado negar a qualquer pessoa o direito à sua liberdade sem uma justa causa e um processo devido. Para se encarcerar um adulto, temos que provar, num tribunal, que a pessoa cometeu um crime ou é uma ameaça séria para si ou para os outros. Porém, nós encarceramos as crianças por causa da sua idade. Segundo o nosso sistema democrático de valores, deveria ser imoral encarcerar as crianças por causa da sua idade a menos que tivéssemos provado que as crianças, todas as crianças dentro de uma faixa etária, são perigosas para si próprias ou para os outros sem esse encarceramento. Não existe tal prova, e tal como Peter Gray demonstra, existem muitas provas do contrário.
- 2) **Sinal 2:** Interferência com o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e auto-orientação: a crença que as crianças e até os jovens são incapazes de tomar decisões racionais e de se auto-orientarem é uma profecia autorrealizada. Ao confinarmos as crianças nas escolas e noutras instituições dirigidas por adultos e ao preenchermos o seu tempo com trabalho forçado para as ocupar, que não serve qualquer propósito produtivo, privamo-las do tempo e oportunidade que elas precisam para praticar a auto-orientação e responsabilidade. E assim, as próprias crianças e os seus pais e professores, querem acreditar que as crianças são incompetentes. Com o tempo, à medida que a educação forçada tem vindo a ser estendida (até ao 12º ano) incluindo jovens de idades maiores, a crença na incompetência também foi estendida para cima. Uma mensagem implícita e muitas vezes explícita mensagem do sistema de escolaridade forçada é o seguinte: “se fizeres aquilo que te é dito na escola, tudo correrá bem para ti”. As crianças que acreditam nesta mensagem deixam de assumir responsabilidade pela sua própria educação. Passam a assumir, erradamente, que os outros descobriram aquilo que elas precisam fazer e conhecer para se tornarem adultos bem-sucedidos. Se a sua vida não correr bem, elas assumem o papel de vítimas: “A minha escola (ou pais ou sociedade) enganaram-me e é por isso que a minha vida está uma desgraça!” Esta atitude de vitimização, construída na infância pode persistir durante uma vida inteira. À medida que a escolarização se tornou numa força cada vez mais dominante na vida dos jovens, o sentimento de desamparo individual tem aumentado bastante na nossa sociedade.
- 3) **Sinal 3:** comprometer a motivação intrínseca para aprender (transformar a aprendizagem em trabalho): as crianças vêm ao mundo com uma vontade enorme de aprender. Elas são naturalmente curiosas, naturalmente brincalhonas e elas exploram e brincam educando-se sobre o mundo social e físico no qual se devem adaptar. Elas são pequenas máquinas de aprender. Nos primeiros 4 anos de vida

elas aprendem, sem qualquer instrução, quantidades enormes de informação e habilidades. Aprendem a andar, correr, saltar e trepar. Aprendem a compreender e a falar a linguagem da cultura nativa e com essas ferramentas aprendem a afirmar a sua vontade, argumentar, divertir, aborrecer, a criar amizade e a colocar questões. Elas adquirem uma quantidade enorme de conhecimento acerca do mundo á sua volta. Tudo isto é impulsionado pelos seus instintos e forças inatas. A natureza não desliga este enorme desejo e capacidade para aprender quando as crianças chegam aos cinco anos. Nós encarregamo-nos de o fazer através do nosso sistema de educação. **A maior e mais duradoura lição da escola é que aprender é trabalho** o qual deve ser evitado sempre que possível, não é o meso que brincadeira agradável tal como as crianças acreditavam. A natureza forçada da escolarização transforma a aprendizagem em trabalho. Até os professores lhe chama trabalho, pelo menos são honestos. Deves fazer os teus trabalhos antes de poderes brincar. Não importa o nome que os professores lhe atribuem, a aprendizagem na escola será sempre trabalho. Podemos aplicar este raciocínio à Educação Física que transforma o ato ou movimento divertido de brincar num trabalho físico rotineiro, mecânico e por vezes, extenuante (AFMV = Atividade Física Moderada ou Vigorosa). Passamos a ver a atividade física na sua função utilitária, instrumental e não na sua dimensão lúdica, prazerosa, agradável, espontâneo e interessante. Aprender a jogar os jogos desportivos coletivos é trabalho e não prazer, alegria. Sempre que uma pessoa é forçada a fazer uma coisa, segundo a agenda e interesse de uma terceira pessoa, utilizando procedimentos que essa pessoa impõe, é trabalho e quando não é remunerado, é escravização (amestramento). O ato de assumir o controlo da aprendizagem das crianças transforma a aprendizagem das condutas motoras em trabalho em vez de alegria e prazer. Quando os alunos são confrontados com uma avaliação da sua aprendizagem e são comparados com outros estudantes, tal como acontece frequentemente na escola, a aprendizagem não só se torna em trabalho como fonte de ansiedade. Os alunos que estão a aprender as ações técnicas de um jogo desportivo e são mais lentas que os restantes alunos sentem-se ansiosos relativamente a sua capacidade de desempenho (o seu valor pessoal), inibindo-se de o fazer em frente dos outros. Os momentos de avaliação motora em frente dos colegas e o medo de falhar criam ansiedade em qualquer aluno que leve a escola com seriedade. Um princípio psicológico fundamental determina que a ansiedade inibe a aprendizagem e a aprendizagem acontece melhor num estado mental de divertimento e alegria e a ansiedade inibe a agradabilidade do processo. Podemos constatar várias contradições. Queremos que as crianças aprendam as habilidades motoras mas criamos ambientes adversos à aprendizagem.

Dou a oportunidade aos que tiverem curiosidade em explorar o excelente livro de Peter Gray e por isso não transcrevo as partes referentes aos sinais 4, 5 e 6 (É o “trabalho/prazer” de casa).

- 4) **Sinal 4:** *julgar os alunos de forma que alimenta a vergonha, cinismo e a batota:*
- 5) **Sinal 5:** *interferência com o desenvolvimento da cooperação e a promoção do bullying.*
- 6) **Sinal 6:** *inibição do pensamento crítico.*

- 7) **Sinal 7: redução na diversidade dos skills e habilidades**: quando forçamos todas as crianças na escola através do mesmo currículo standardizado, reduzimos as suas oportunidades para seguir caminhos alternativos. O currículo escolar representa um pequeníssimo subconjunto de habilidades e conhecimentos que são importantes na nossa sociedade. Atualmente, na sociedade de informação, ninguém consegue aprender mais do que uma manga de tudo o que há para aprender (eu creio que nem isso). Porque motivo forçamos todas as crianças a aprender a mesma manga? Quando as pessoas possuem a liberdade para seguir os seus interesses elas investem diligentemente para se tornarem peritos no campo que as fascina e depois encontram formas de usar as suas habilidades, conhecimentos e paixões para ganhar a vida. Os alunos quando são forçados através de um currículo uniformizado (**homogeneidade**: matérias nucleares em Educação Física), acabam por ter muito pouco ou quase nenhum tempo para investir nas atividades que mais gostam e mais lhes interessam e acabam por interiorizar a crença que os seus próprios interesses são secundários e não contam. Muitos conseguem ultrapassar esta situação explorando caminhos de exploração do movimento, tais como o parkour, o skate, a BMX ou outras atividades fora do currículo escolar, mas muitos não o fazem. No **mundo real**, fora da escola (pressupõe-se que a escola não é real, é uma simulação, um mapa, uma realidade artificial, um construto artificial autoimposto), as diversidades na personalidade bem como no conhecimento são apreciadas e valorizadas. Parte da tarefa do crescimento passa por encontrar nichos que melhor encaixam na personalidade de cada um. Na moderna aula de EF apenas existe um nicho, e aqueles, cujas personalidades não encaixam, são vistos como falhados, ou sofrem de uma “desordem mental” (motora), ou são preguiçosos, etc...

Brincar é um trabalho sério para as crianças.

BRINCAR E ESPONTANEIDADE: Gerda Boyesen (1985) “Ente psique e soma – introdução à Psicologia Biodinâmica”, “a infelicidade dos homens” e o simples resultado daquilo a que submetemos a crianças. Todas as concepções educativas inventadas pelo superego vêm quebrar a personalidade primária da criança e a espontaneidade do adulto já não é mais possível. A criancinha é obrigada a desprezar o seu ser mais profundo pela repressão dos adultos e se torna infeliz (...). A educação física desconhece a importância de se ligar o sistema vegetativo ao sistema motor, permitindo a expressão emocional e o movimento do corpo, o movimento expressivo do corpo. A neurose instala-se precisamente a partir do momento em que a energia instintiva é detida, bloqueada pelo Eu-voluntário que controla o aparelho locomotor, e é assim que se cria a couraça muscular. (...) O nosso Eu-motor é um regulador emocional, o que significa que a couraça muscular também é um regulador emocional que, de alguma forma, se congelou, se solidificou. (...) O Eu-motor tem também uma função muito importante, a de modular a intensidade das emoções, e isto só pode ser obtido pela força do Eu; esta força atua através do sistema motor e dos músculos do esqueleto. Um músculo entre todos os outros é muito importante. (...) Grande parte dos nossos movimentos para o mundo são produzidos pela energia libidinal; quando a energia

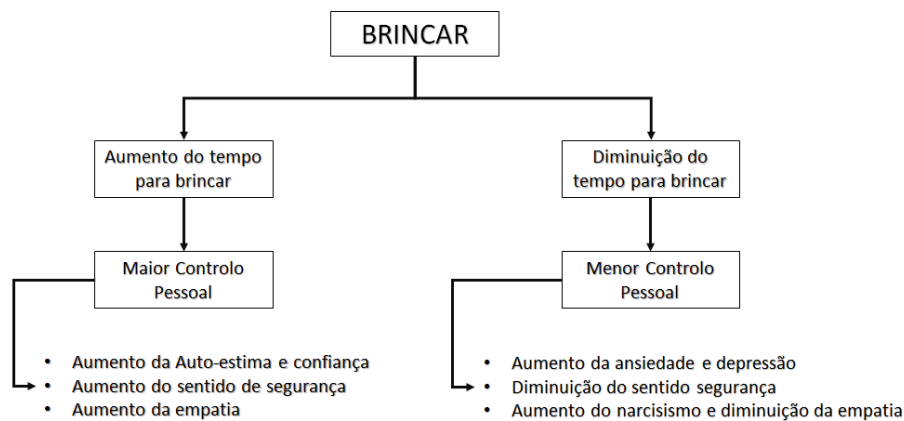
fisiológica entra em superposição com a energia voluntária, o fluxo da libido é completo e a pessoa poderá experimentar prazer na sua relação com o mundo. (...) cada ser vivo nasce com a circulação libidinal autónoma, até a ameba ou o verme. (...) a circulação libidinal não apenas dá o bem-estar interior, mas também, uma consciência da circulação energética através de cada célula, através de cada órgão. (...) Wilhelm Reich fala da diferença entre o INDIVÍDUO MECÂNICO e o INDIVÍDUO VIVO (...). Quando a circulação libidinal é destruída, o carácter maravilhoso e mágico da vida desaparece. A felicidade interior, o nirvana interior, são destruídos (...). No mundo mágico, a pessoa não está fora do mundo; ela está simplesmente, completamente absorta na sua atividade, ela faz corpo com a sua atividade. Quando um indivíduo (criança) perde esta capacidade de se absorver de maneira agradável na sua atividade, todo o trabalho torna-se uma obrigação, um dever, uma dor (na escola, temos o professor e a criança que desistiram, o primeiro perdeu a alegria de ensinar e o segundo de aprender | o modelo corporal mecânico destrói a circulação libidinal e nasce o indivíduo mecânico). A concentração e a atenção tornam-se então tensões muito fortes e colocam a pessoa num princípio do desprazer. Toda a atividade de brincadeira e todo o trabalho são para a criança atividades profundamente libidinais. Quando uma pessoa tem a sua circulação libidinal, ela jamais se aborrece porque está realmente na eternidade (“Fluir”). Por outro lado, uma pessoa bloqueada torna-se insensível e precisa de estimulações intensas como por exemplo filmes de suspense com sangue, violência, espetáculos desportivos intensos, videojogos com atiradores na primeira pessoa, ou seja, precisa de acontecimentos fortes para compensar esta falta de alegria interior.

Peter Gray afirma que o *“declínio da brincadeira está relacionado com a subida de psicopatologias nas crianças e adolescentes”*. As crianças foram *desenhadas*, pela seleção natural, para brincar. Sempre que as crianças têm liberdade para brincar, elas fazem-no. A extraordinária propensão humana para brincar na infância, e o seu valor, manifesta-se mais claramente nas culturas de caça-recoleção. O facto das crianças, nestas culturas, brincarem e explorarem livremente desde manhã até ao fim do dia, todos os dias, permite-lhes adquirir as competências e atitudes necessárias para se tornarem adultos bem-sucedidos. Atualmente as oportunidades para as crianças brincarem no exterior com outras crianças, de forma livre e espontânea, tem declinado continuamente. Neste mesmo período, tem-se verificado um aumento dos índices de ansiedade, depressão, sentimentos de desamparo e narcisismo, nas crianças e adolescentes. Peter Gray demonstra a existência de uma relação psicopatológica entre a diminuição da brincadeira livre e os desequilíbrios emocionais (...). Os investigadores sabem que a ansiedade e depressão está fortemente correlacionada com o sentido pessoal de controlo ou falta de controlo nas nossas vidas. Aqueles que acreditam ou sentem que possuem maior controlo sobre o seu próprio destino (autonomia), possuem menor probabilidade para manifestar ansiedade ou depressão do que aqueles que se sentem vítimas das circunstâncias que ultrapassam o seu controlo (falta de autonomia). Julian Rotter no final dos anos 50 desenvolveu um questionário com uma escala para avaliar o que designou por “Escala Interna-Externa do Foco de Controlo” (Internal-External Locus of Control Scale).

The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents



PETER GRAY



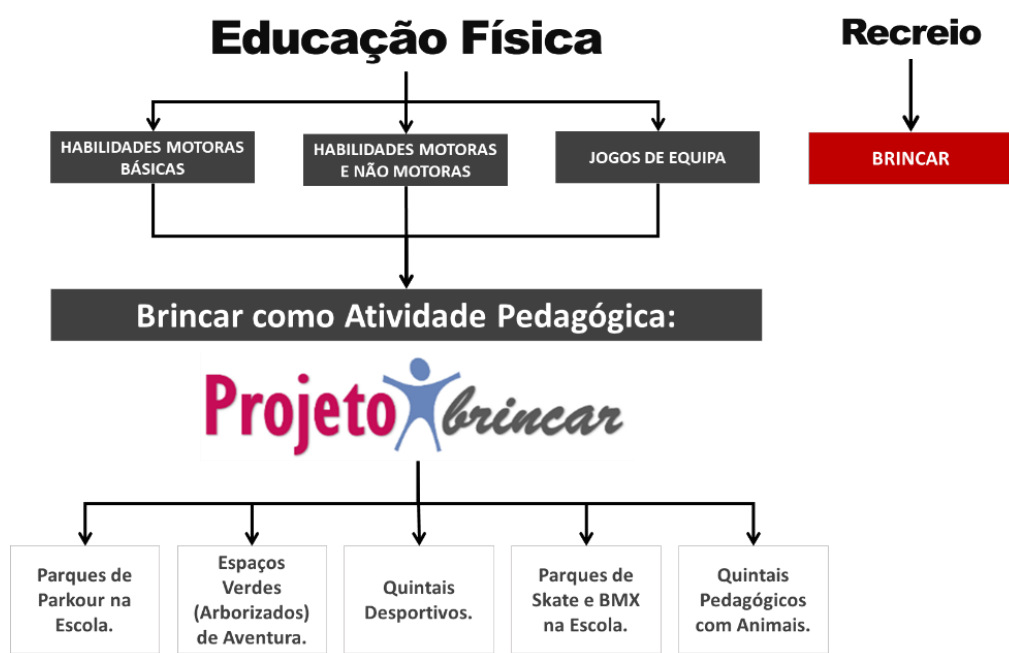
“ Brincar é um Trabalho Sérioo para as Crianças!... ”

O **foco no controlo interno** significa que o indivíduo sente que controla, o **foco no controlo externo** significa que o indivíduo se sente controlado pelas circunstâncias ou por uma pessoa externa – Heteronomia). Foi feita uma análise dos resultados dos estudos que usaram esta escala em grupos de estudantes desde 1960 até 2002 e descobriram que neste intervalo de tempo, as médias mudaram dramaticamente do sentimento de Controlo Interno para o Controlo Externo no limite da escala. A mudança foi tão significativa que a média dos jovens, em 2002, declarava uma **grande falta de controlo pessoal**. Da análise dos estudos em crianças dos 9 aos 14 anos, entre 1971 e 1998, descobriram que **o aumento do controlo externo foi ainda maior na escolaridade elementar do que nos estudantes do 3º ciclo e/ou secundário** (usando a nossa terminologia). Simultaneamente a este aumento do controlo externo pelos adultos tem-se verificado um aumento da depressão e ansiedade o que permite estabelecer uma relação entre ambas.

Os investigadores têm verificado consistentemente que, quando as crianças, adolescentes e adultos experimentam sentimentos de desamparo associados a um controlo externo, dá-se uma maior predisposição à ansiedade e depressão. Quando as pessoas sentem que o controlo sobre o seu destino ultrapassa a sua vontade pessoal, tornam-se ansiosas. Pensam que algo de terrível pode acontecer e que não podem fazer nada em

relação a isso. Quando a ansiedade e o sentimento de desamparo se torna muito grande, as pessoas ficam deprimidas. Elas sentem: “não vale a pena tentar; estou condenado”. Os investigadores também demonstraram que aqueles que sentem que o **foco do controlo é externo** (Ex: numa aula de EF onde o professor controla tudo na aula, recorrendo a um método tradicional, magistral, frontal, expositivo, discursivo, basicamente assente na transmissão do saber do professor para os alunos), têm menor propensão para assumir responsabilidades pela sua própria saúde, pelo seu próprio futuro e pela comunidade onde se inserem do que aqueles que sentem que o foco de controlo é interno (Estilos de ensino democráticos e autónomos).

Um modelo de ensino que exacerba o **foco no controlo externo** cria, nas crianças, fortes emoções de ansiedade, medo e desamparo. As crianças assumem dois tipos de resposta, ou se retiram, afastando-se (depressão), ou criam mecanismos de defesa para fazer face às “agressões externas” (passividade agressiva ou agressividade). As crianças que aceitam o modelo desportivo competitivo desenvolvem as capacidades condicionais, coordenativas, técnicas e táticas que compensam esta sensação de desamparo e lhes dá uma sensação de confiança através da maestria do jogo. Criamos um sistema de crenças disfuncional, para depois criarmos um modelo cultural alicerçado numa sociedade competitiva (luta do mais forte), para podermos *sobreviver* no contexto social adverso e disfuncional.



5.1.7 – Explorar o Corpo na Natureza.

Multiatividades de ar livre.

A temática das atividades de aventura constitui um conjunto de práticas recentes dentro da área da Educação Física e podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras, questões culturais e/ou interesses competitivos. Tal temática pode constituir-se como práticas de elevado poder formativo e, se tratadas de forma pedagógica, podem auxiliar de maneira eficaz na tarefa de educar os alunos coerentemente para com os assuntos ligados à educação ambiental e à aprendizagem de algumas modalidades ligadas às atividades de aventura.

As atividades de aventura apresentam três âmbitos distintos de atuação, sendo eles o turístico-recreativo, o de rendimento-competição e o educativo-pedagógico. No que tange a este último, estas vivências constituem um bloco de atividades capaz de proporcionar às crianças e adolescentes variadas situações de relevada importância pedagógica por conta da transmissão eficiente de valores, atitudes e normas; da aprendizagem de conceitos integrados em diferentes âmbitos do conhecimento (processo interdisciplinar) e da realização de diversas experiências motoras de grande impacto emocional, pelas características intrínsecas dessas práticas em contato com o meio natural.

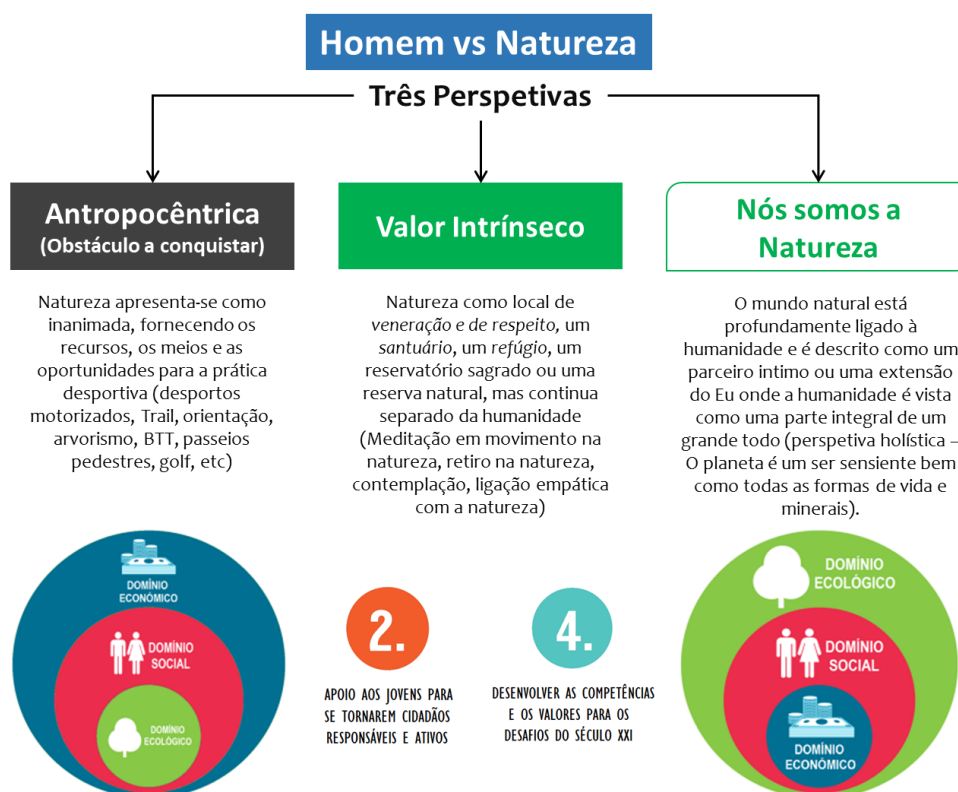
Existe uma predominância de determinados conteúdos trabalhados na escola, preferencialmente aqueles ligados às modalidades desportivas tradicionais (futebol, basquetebol, voleibol e andebol), os quais já são bastante abordados durante as aulas de Educação Física Escolar. Assim, imagina-se que enfatizar algo relativamente “novo” tratando-se de escolas, possa estimular nos alunos uma vontade acrescida para conhecer e praticar modalidades desportivas não habituais e interagir de forma mais harmônica com a questão ambiental, desde que esta temática seja bem trabalhada durante as aulas pelos docentes. Essas atividades, como componente curricular inovador dentro da área da Educação Física escolar, podem ampliar quantitativa e qualitativamente as vivências dos educandos, e assim possibilitar experiências práticas que conduzirão à aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, interligados com a importante abordagem das questões ligadas ao meio ambiente natural.

Eric Brymer e Tonia Gray (2009); “Dancing with nature...” refere que o debate contemporâneo em torno da relação do homem com o mundo natural orienta-se segundo três perspectivas:

1. A primeira é orientada segundo uma perspectiva **antropocêntrica** que olha para a natureza como **separada da humanidade**. A partir desta perspectiva a natureza apresenta-se como inanimada, fornecendo os recursos, os meios e as oportunidades (local) para a ação humana (tal como acontece nos desportos em que os atletas estão concentrados no esforço e não da fruição com a natureza), um **obstáculo a conquistar**, ou um *local de recreio para a satisfação e gozo pessoal*. Uma versão extrema deste ponto de vista é a interpretação cartesianista da natureza que é vista meramente como uma máquina apenas valorizada pelo seu valor material e/ou económico.
2. Para alguns escritores que se interessam na relação entre a humanidade e a natureza, o mundo natural apresenta-se no seu **valor intrínseco** e é visto como um local de *veneração e de respeito*. Nesta perspectiva é descrito como um *santuário*, um *refúgio*,

um reservatório sagrado ou uma reserva natural, mas continua separado da humanidade.

- Em contraste, para outros investigadores o mundo natural está profundamente **ligado à humanidade** e é descrito como um parceiro íntimo ou uma extensão do *Eu* onde a humanidade é vista como uma parte integral de um grande todo (perspetiva holística).



Sou um forte defensor da atividade física nos espaços naturais porque só assim é possível resgatar uma ligação com a natureza. É imperativo educar os **novos guardiões da floresta e dos espaços naturais** porque se estão a deteriorar rapidamente devido à ação antropogénica da nossa sociedade industrial e tecnológica. A Educação Física está refém de modalidades desportivas (matérias nucleares) que exigem estruturas artificiais onerosas e cuja pegada ecológica ainda carece de análise.

O PNEF considera o Golf uma matéria alternativa de Exploração da Natureza. Algumas escolas próximas de complexos de golfe, optam pelo Golfe como modalidade do desporto escolar. O conceito de natureza que o golfe apresenta enquadra-se perfeitamente no contexto de uma **visão antropocêntrica**. Os engenheiros destroem a floresta e ecossistema natural e substituem-no por uma natureza domesticada, uma estrutura artificial onde as árvores, plantas e relvados obedecem a uma arquitetura paisagística que não tem a ver com um ambiente natural e orgânico do habitat original.

As autarquias vendem terrenos públicos a empresas privadas a troco de milhares de euros procurando tornar a natureza em empreendimentos de luxo. Carlos Cipriano (29

setembro de 2014) escreve no Público online o artigo **empreendimento de luxo junto à lagoa de Óbidos está insolvente**. É um projeto PIN (Bom Sucesso Design Resort), atribuído durante o governo de Sócrates. Uma área de 150 hectares de eucaliptais no concelho de Óbidos, perto da lagoa, foi transformada em poucos anos num empreendimento de luxo, com padrões de qualidade de alto nível, e com uma dimensão verdadeiramente internacional. Vinte e três dos melhores arquitetos portugueses foram convidados a desenhar casas únicas e originais valorizando, logo à partida, um empreendimento bem localizado, perto da lagoa de Óbidos e do oceano. A dimensão internacional do projeto surpreendeu os próprios promotores.

Será que os habitantes locais beneficiam com estes investimentos, a curto, médio e longo prazo? Quantos alunos têm possibilidade económica para pagar estes serviços?



Este empreendimento ocupou um extenso pinhal junto à zona costeira do Bom Sucesso onde em tempo tive a oportunidade de participar num acampamento de escuteiros e usufruir da beleza e sossego daquele espaço natural. Atualmente acomoda mais um enorme empreendimento de golfe e está vedado ao cidadão comum em favor dos investidores privados que podem adquirir o direito a circular na zona privada.

Os Passeios Pedestres e de BTT:

Paulo Carvalho, num texto muito interessante intitulado “Pedestrianismo e percursos pedestres” refere que a fruição, a observação e/ou a interpretação da paisagem em contexto de ar livre pode ser feita a pé, de bicicleta de todo-o-terreno (BTT) ou através de outros meios, no campo, cidade, praia ou na montanha, conforme a imaginação, as potencialidades e os objetivos dos interessados. A atividade de percorrer distâncias a pé em trilhos sinalizados (pedestrianismo) permite um contacto próximo com a paisagem e “pode sensibilizar as pessoas para a importância da proteção dos recursos naturais e culturais, promovendo o bem-estar e a qualidade de vida dos que o praticam. Esta atividade é ainda particularmente atrativa nas vertentes pedagógica, científica, lúdica e turística”. O pedestrianismo conheceu um importante incremento nos últimos anos, facto que decorre de importantes mudanças sociais e culturais, em articulação com a promoção da atividade física,

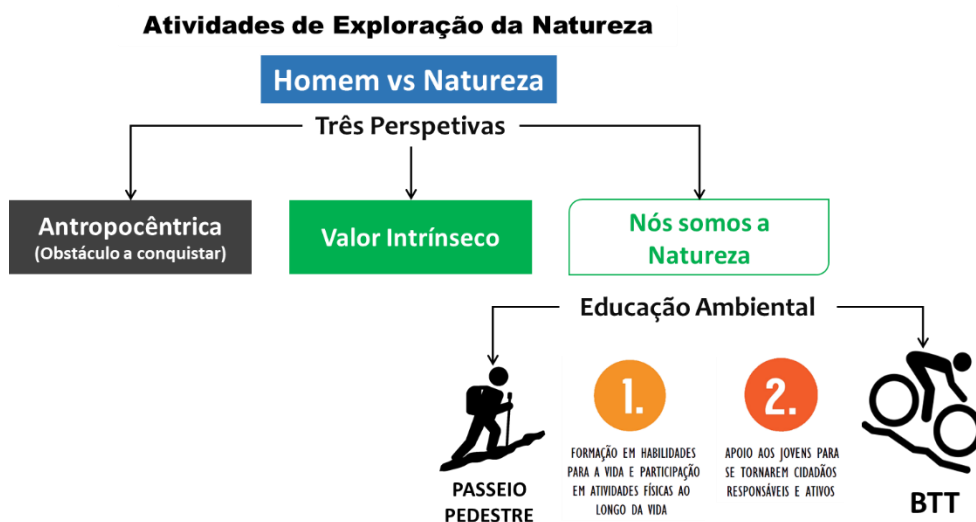
o bem-estar e a imagem individual, e também de um conjunto alargado de intervenções territoriais (em especial no que diz respeito aos processos de renovação, reabilitação, revitalização e requalificação), com a presença do Estado (em diferentes esferas hierárquicas), através de diversos instrumentos de gestão territorial, no sentido de aproximar e em alguns casos devolver patrimónios e paisagens aos cidadãos, e criar mais e melhores condições em matéria de espaços e equipamentos de sociabilidade e lazer.

Os passeios pedestres e os passeios de bicicleta (designadamente os que decorrem da utilização de bicicletas de todo-o-terreno) configuram as modalidades mais acessíveis, mais flexíveis, menos exigentes e de menores externalidades negativas no âmbito das atividades de lazer em contacto direto com a natureza e o património natural, cultural e paisagístico. A convergência de todos estes fatores/elementos (e outros talvez menos evidentes pois mais enraizados no universo dos valores e das motivações pessoais) explicam o sucesso e a popularidade destas atividades, a forte adesão social às práticas referidas e, ainda, o carácter tantas vezes informal a elas associado. Se por um lado, as condições atmosféricas e o ciclo de alternância das estações são fatores de elevado condicionamento para as práticas e atividades ao ar livre, por outro lado a amplitude e a flexibilidade dos percursos e as condições gerais dos praticantes permitem, em regra, encontrar as opções de terreno e de cenário paisagístico mais adequadas às condições de cada momento. De igual modo, o carácter informal e a destrição conceptual e operativa face ao desporto de competição permite planear, sem pressão, o modo como cada um/a pode utilizar da melhor maneira o seu tempo disponível através de práticas mais saudáveis e de muito diminuta “pegada ecológica”. Como refere um conhecido guia de percursos pedestres e BTT em Portugal, “Porque é cada vez maior a procura de espaços geográficos com características contrastantes das áreas urbanas como espaços de lazer; a preocupação com os benefícios relacionados com a saúde que trazem as “novas” atividades de lazer; a preocupação com as questões ambientais de onde surge uma necessidade de preservar o meio natural; uma tendência para a aproximação às raízes e à preservação das tradições, e a procura de um espaço informal como ambiente e meio de transmissão/aquisição de conhecimento e valores, torna-se cada vez mais pertinente a implementação de percursos que se adequem às tendências atuais e que, ao mesmo tempo, permitam a preservação de valores patrimoniais (sejam eles naturais, históricos, culturais, ou outros)”. Kouchner e Lyard (2001) advogam que o passeio pedestre, para a maioria dos praticantes, é uma **atividade de lazer informal e não uma atividade desportiva**, e que a prática dominante corresponde a pequenos percursos (duas a três horas), com poucas dificuldades, de forma circular (com partida e chegada do mesmo local). Referem, ainda, outras características como, por exemplo, a elevada autonomia dos praticantes (mais de 90% não recorre a serviços de acompanhamento), a presença das mulheres (cerca de 50% dos praticantes em países como a França e a Alemanha), a prática em família e o facto de os praticantes (marcha e passeios pedestres) pertencerem a níveis sociais e económicos médios e elevados.

Obviamente que os passeios pedestres são formas excelentes de prática física numa comunidade de aprendizagem porque permite reunir pais, filhos e professores num convívio salutar e sensibilizar para a necessidade de se preservar os ecossistemas locais.

(Jorge Miguel Guilherme. *As Salinas de Rio Maior – Do presente ao passado*. Mesozoico online) O *geoturismo* é um tipo de turismo de natureza em recente expansão, que surge com

a intenção de **divulgar e valorizar o património geológico**, o que possibilitará a sua conservação. Tal atividade utiliza locais atrativos e geologicamente interessantes, divulgando a geodiversidade da região, sendo útil, portanto, para promover a associação com atividades de ecoturismo, unindo, assim, a biogeodiversidade.



Atualmente leciono numa escola situada em Rio Maior (Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva). Jorge Miguel Guilherme refere que as salinas de Rio Maior, localizam-se a 3 km de Rio Maior, em Marinhãs do Sal, na zona sul da área protegida do Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros, a 99 metros de altitude e ocupam uma área com cerca de 21 865 m². Estas são as únicas salinas de interior em exploração em Portugal e são consideradas Património Cultural Português. As salinas encaixam-se no Vale Tifónico, onde abundam rochas evaporíticas – salgema e gesso (Formação Margas da Dagorda) rodeadas por argilas e calcários. As rochas evaporíticas são pouco densas e apresentam um comportamento plástico, o que conjuntamente com a existência de um sistema de falhas permitiu o seu movimento ascensional – diapirismo – originando um vale (Vale Tifónico - figura em baixo). A água salgada provém de um extenso e profundo filão de salgema, que é atravessado por uma corrente de água doce subterrânea, que se torna depois salgada (7 vezes mais salgada que a água do mar) e que termina num poço, na zona centro das salinas.

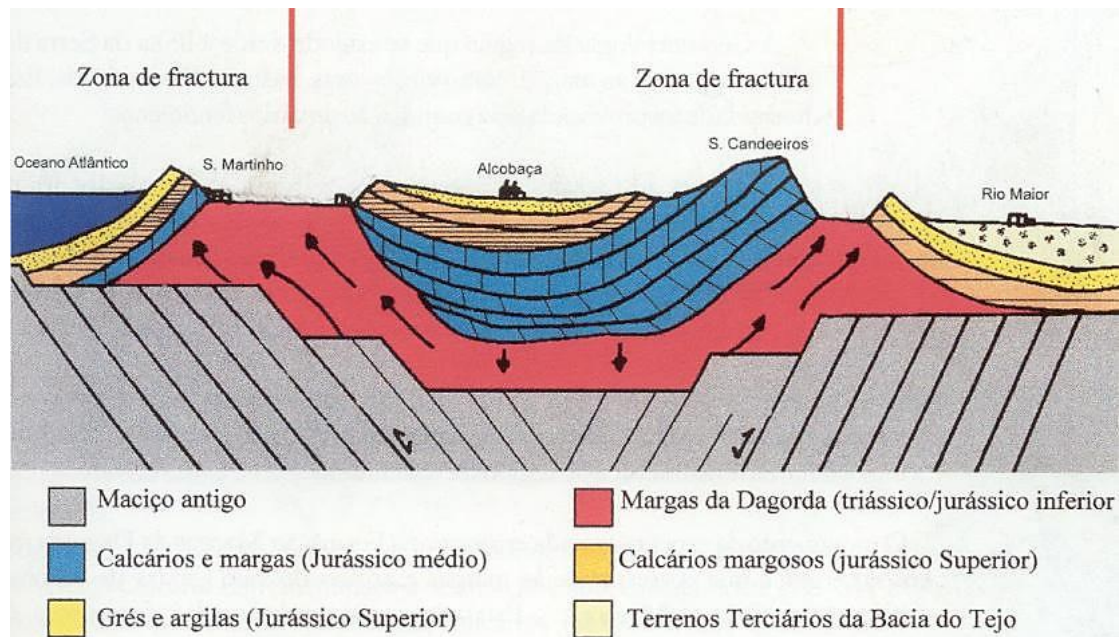


Figura: corte esquemático da localização de Rio Maior com relevância para o contexto geológico atual da localização das salinas.

(Jorge Miguel Guilherme. *Arriba Fóssil da Serra de Aire e Candeeiros*. *Mesozoico online*)
 A Serra dos Candeeiros, parte do Maciço Calcário Estremenho, é um relevo constituído por formações predominantemente do *Jurássico Médio*, nas quais é visível importante carsificação. O seu eixo dispõe-se com uma orientação NE-SW, numa extensão de cerca de 18 km, sendo a sua largura máxima de cerca de 3,5 km e altitude máxima de 613 metros. A vertente ocidental da Serra dos Candeeiros constitui uma muralha com 300 metros cuja génese, ainda controversa, pode ser atribuída à existência de uma falha – Falha da Serra dos Candeeiros, ser o resultado da erosão marinha, constituindo, deste modo, a arriba de um *paleolitoral*, ou mesmo resultar da modelação pela erosão litoral de uma escarpa de falha. O trabalho dos autores tem como objetivo identificar e caracterizar as marcas da existência de uma **antiga plataforma litoral e linha de praia**, na vertente oeste, da Serra dos Candeeiros, datada do início do Pliocénico (3,4 a 2 Ma).

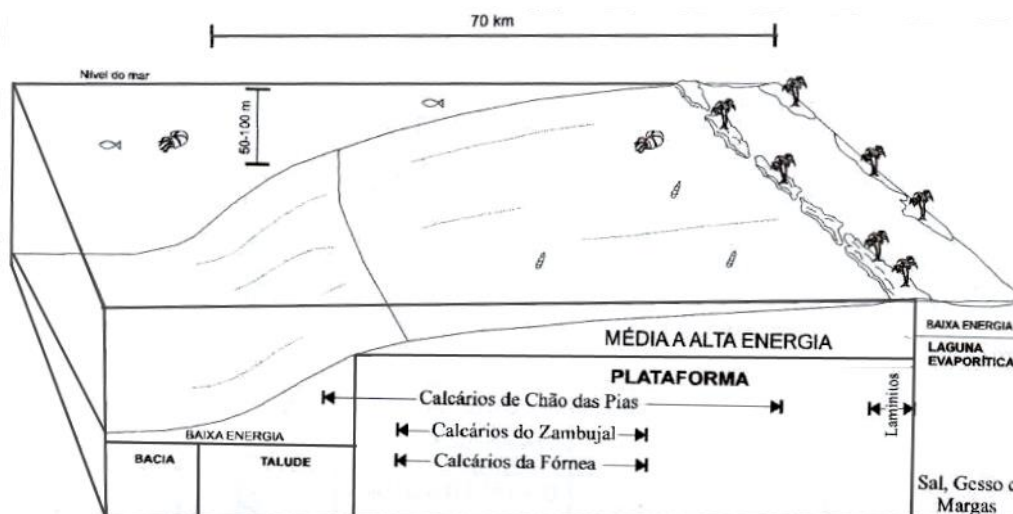


Figura: paleoambiente de formação de salgema – 200 Ma. As Salinas de Rio Maior – Do presente ao passado, publicado por Jorge Miguel Guilherme em *Mesozoico online*.

O facto de efetuar uma breve caracterização do património geológico da Serra de Aire e Candeeiros relaciona-se com a necessidade de relacionar o ecoturismo (passeios pedestres e de BTT) e a urgência em educar as pessoas para a riqueza e património geomorfológico que se está a destruir devido à **exploração das pedreiras** que se multiplicam. Outro facto relaciona-se com a instalação de um parque eólico na Serra dos Candeeiros que implicou uma **destruição da paisagem acústica** deste Parque Natural que cada vez mais deixa de ser uma zona protegida. Sendo um local de excelência para o ecoturismo, torna-se preocupante que o Instituto de Conservação da Natureza não faça aquilo que lhe compete, conservar a natureza, mas permitir a destruição deste património devido às pressões económicas das indústrias de extração da rocha calcária.



Pedreira na Serra dos Candeeiros. E assim se destrói o nosso património natural por causa da nossa economia?

Este maciço calcário que engloba a Serra de Aire e Candeeiros e a Serra de Santo António possuem características paisagísticas e geológicas que se estão a perder irremediavelmente. Uma dessas atrações são as pegadas de dinossauro que nos transportam para épocas longínquas quando os dinossauros deambulavam por estas paragens (Novella L. Razzolini e colaboradores. *Ichonological evidence of Megalosaurid Dinosaurs Crossing Middle Jurassic Tidal Flats*. Scientific Reports. Pp. 1-15.

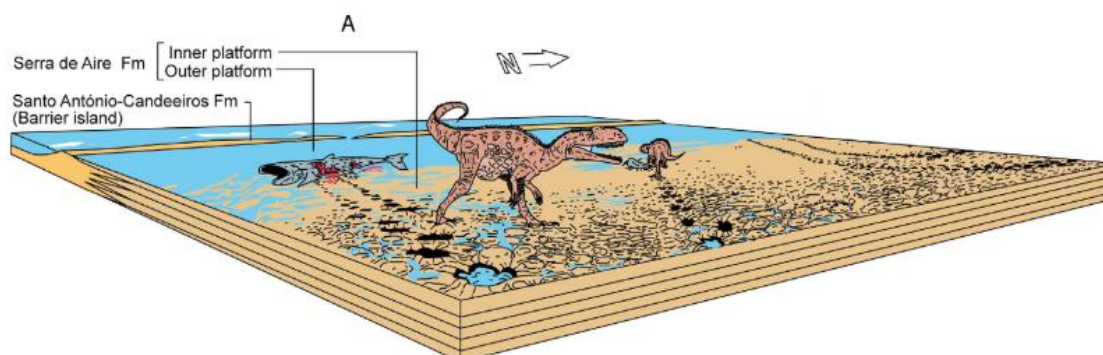
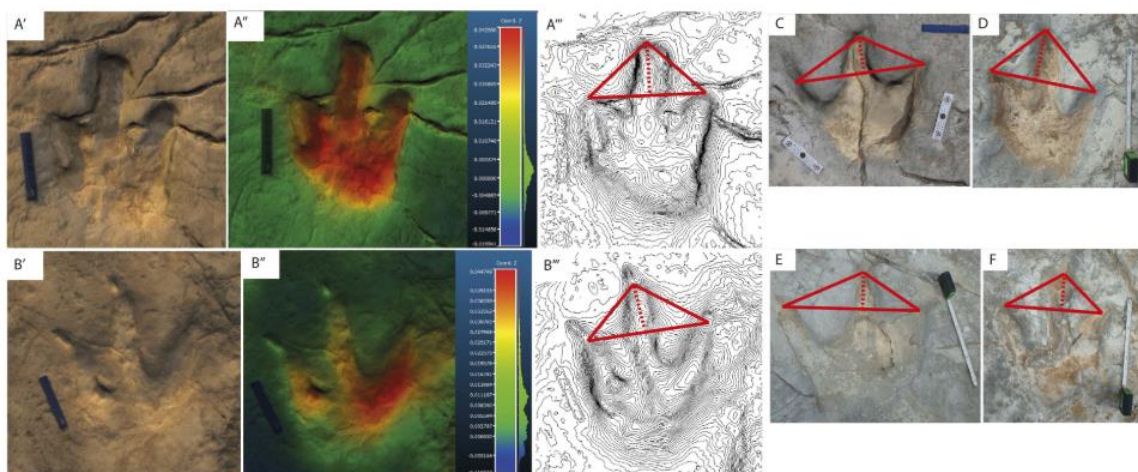


IMAGEM: reconstrução paleontológica e paleoambiental das planícies de marés onde se passeavam os megalosaurídeos que se alimentavam de carcaças expostas durante as marés baixas. Desenho originalmente desenhado por Oriol Oms foi criado com auxílio do Adobe Ilustrador CS5, versão 15.1.0, www.adobe.com. (A) orientação da barreira costeira extrapolada a partir de Azeredo e colaboradores. É extremamente interessante conhecer esta análise geológica quando nos deslocamos a pé sobre a Serra dos Candeeiros e imaginar como seria há uns milhões de anos atrás.



Fonte da Imagem: Novella L. Razzolini e colaboradores. *Ichonological evidence of Megalosaurid Dinosaurs Crossing Middle Jurassic Tidal Flats*. Scientific Reports. Pp. 115. É extremamente interessante constatar que nos locais onde atualmente faço os meus percursos pedestres (e deixo as minhas pegadas) e de BTT, já deambularam dinossauros cujas pegadas ficaram congeladas no tempo. É muito importante entusiasmar os jovens para esta realidade para que defendam este património intemporal.

A perda das paisagens naturais:

Consequências da atividade de exploração das pedreiras e do parque eólico:

“Vozes” específicas de determinadas criaturas dentro de um ecossistema imperturbado, evoluem para desempenhar funções dentro dos parâmetros acústicos específicos desse habitat e em especial dentro da estrutura simbiótica imposta pelo conteúdo espectral de outras vozes de outras espécies que ocupem o mesmo bioma. O resultado é uma textura integrada de sons que se expandem quer dentro do alcance espectral audível humano quer fora dele com mudanças de padrões dependentes da sazonalidade, clima e hora do dia. Com mais de 30 anos de gravações no campo, Bernie Krause (1999), documenta uma perda das paisagens naturais nos Estados Unidos, local onde tem efetuado as suas investigações com dados provenientes das gravações. Evidentemente que este fenómeno é extensível a todos os ecossistemas da terra onde o homem tem estendido a sua influência direta ou indireta, inclusive em Portugal – Parque Natural da Serra de Aires e Candeeiros.

A perda das paisagens naturais começa com a perda do próprio habitat. Importa aqui sublinhar preferencialmente o ruído induzido pelo homem e o impacto deste comportamento de stress em determinadas criaturas e habitats de forma a exprimir alguns aspetos dos danos. Utilizando técnicas de gravação de campo standardizadas este efeito pode ser mostrado através da recente descoberta da “hipótese de nicho” ou “biofonia”. Este conceito refere-se ao facto de que numa paisagem sonora natural não perturbada de um determinado habitat, todas as criaturas vocais são audíveis numa relação simbiótica entre si tal e qual os instrumentos de uma orquestra. A biofonia também define as fronteiras de um bioma através de sons característicos relevantes de determinadas espécies e podem fornecer um indicador da sua vitalidade geral ou degradação.

Quando este campo de investigação se iniciou em 1968, eram necessários 10 a 15 horas para se capturar uma hora (15:1), de paisagem sonora natural limpa nos 48 estados americanos. Nessa altura cerca de 45% das florestas não perturbadas encontrava-se intacta. Contudo, em 1999 o rácio no tempo de gravação de campo para se recolher material aceitável tinha-se alterado para cerca de 2.000:1 no norte da América correlacionando-se com aproximadamente 2% das florestas imperturbadas que permaneciam intactas. O rácio de gravação de informação não perturbada na América central e do sul, tinha-se alterado de 10:1 para aproximadamente 200:1 durante o mesmo período. Através destes números pode-se constatar **o stress que a ação humana está a colocar sobre os ecossistemas com consequências desastrosas para o próprio homem.**

Em termos históricos, a noção da hipótese do nicho foi primeiramente abordada de forma accidental por Peter Marler e Kenneth Marten no final dos anos 70 enquanto elaboravam um estudo com aves num local específico. Contudo os investigadores foram incapazes de quantificar adequadamente esta observação com a tecnologia disponível na altura ou dentro do âmbito da sua investigação. Um fenómeno semelhante também foi verificado como parte de um estudo do som urbano em Vancouver na mesma altura por R. Murray Schafer, o autor do termo “soundscape” (paisagem sonora) e do conceito de “Acoustic ecology” (ecologia acústica). Neste estudo, Shafer argumentou a favor de certas qualidades únicas do som dentro de determinados ambientes, urbanos e outros. Esta noção é particularmente significativa quando extensível às propriedades bio-acústicas dos biomas naturais ainda intactos que restam sejam marinhos ou terrestres.

As paisagens sonoras, mesmo em ambientes cativos, desempenham um papel no comportamento das criaturas selvagens. Um relatório de 1993 relatava que os tigres, lince e raposas entravam em pânico quando os jatos militares sobrevoavam o Zoológico de Sweden's Froso a cerca de 300 milhas a norte de Estocolmo durante os voos de treino de rotina. Alguns dos animais despedaçaram e comeram 23 das suas crias, incluindo 5 tigres siberianos raros. Na tentativa de proteger as suas crias os animais recorreram ao infanticídio.

O pressuposto de que pode haver um efeito significativo na biofonia pela introdução de ruído induzido pelos humanos tem sido desde há muito compreendido pelas culturas não industriais que dependem da integridade dos sons naturais não perturbados para determinar o sentido de espaço (local) bem como por razões estéticas e espirituais. De facto, a própria saúde física e mental dos grupos centrados na terra que se estendem desde o equador até ao ártico, dependem em grande parte da relação especial entre a paisagem sonora natural o seu habitat e eles próprios.

Tradicionalmente, as vozes das criaturas têm sido observadas através da gravação dos seus sons os quais são reintroduzidos em playback de forma a se observar os seus efeitos nas reações dos animais. Também, o ruído humano é medido como um fator dos sons totais do ambiente, numa tentativa de se compreender a relação. Contudo, pouco se sabe acerca da forma exata como as criaturas selvagens recebem e processam esta informação nos seus habitats naturais. E uma vez que é prestada pouca atenção aos comportamentos de stress e efeitos do ruído humano, sobre eles mesmos, como resultado da interferência na paisagem sonora natural a todos os níveis, a perda dos sons naturais e os seus efeitos nos organismos vivos pode ser mais profunda do que aquilo que pode ser mencionado pelos estudos.

É importante cultivar a **pedagogia do silêncio**, o saber estar sem falar, apenas fruir, sentir a beleza que nos rodeia.

Educação Física e a higiene do silêncio:

Carla Cristina da S. Barreira desenvolveu a sua dissertação com vista à obtenção do grau de Doutor (Ciências do Desporto- FDUP), sobre **o conforto e qualidade ambiental na utilização de parques desportivos escolares em Portugal**. Faz uma análise dos parâmetros acústicos, higrométricos, de luminosidade e de geometria dos pavilhões desportivos onde se praticam a Educação Física. Tornamos a EF dependente de estruturas (pavilhões desportivos) que servem a prática de exercício físico com o intuito de promover a saúde, mas esquecemo-nos da qualidade e conforto desse ambiente e acabamos por promover o stresse e desconforto.

Todos temos consciência que a qualidade do ambiente na sala de aula (Pavilhão Desportivo), pode ser ou não propício ao processo de aprendizagem e que, também estão bastante estudadas as condições adequadas e favoráveis ao sucesso pedagógico nas salas de aula. A exposição prolongada a ruídos muito intensos pode gerar alterações significativas na saúde auditiva.

A Organização Mundial da Saúde concluiu que o conforto auditivo termina acima de 50 dB(A) e o stresse começa acima de 55 dB(A) (WHO, 1980). Segundo a WHO (2001) níveis sonoros excessivos, **acarretam uma série de problemas no desenvolvimento intelectual**.

Pimentel (2000) afirma que a intensidade de ruído acima do nível 60 dB(A) já ultrapassa 5 dB(A) a fala civilizada, a voz educada passa ao caos sonoro, e o ouvinte, tem distúrbios de atenção e concentração. A inteligibilidade de 100% de palavras fáceis exige a **colocação da voz acima de 10 dB do ruído de fundo**. Com isso podem ser **stressadas as cordas vocais** e incompatibilizar as boas condições de concentração, introspeção e serenidade (Pimentel, 2000).

AMBIENTES COM NÍVEIS DE RUÍDO SEMELHANTES:

Silenciosos	Medianamente ruidosos	Ruidosos	MUITO RUIDOSOS
Biblioteca	Sala de música	Receção	Pátios de recreio
Sala de estudo	Sala de informática	Cantina	Laboratórios
Sala de aula teórica	Secretaria	Refeitório	Oficinas
Auditório	Sala dos professores	Cozinha	GINÁSIOS DESPORTIVOS
Sala de vídeo		Circulação	CAMPOS DESPORTIVOS EXTERIORES
		Balneário e vestiários	
		Ateliers	

Fonte: santos (1993)

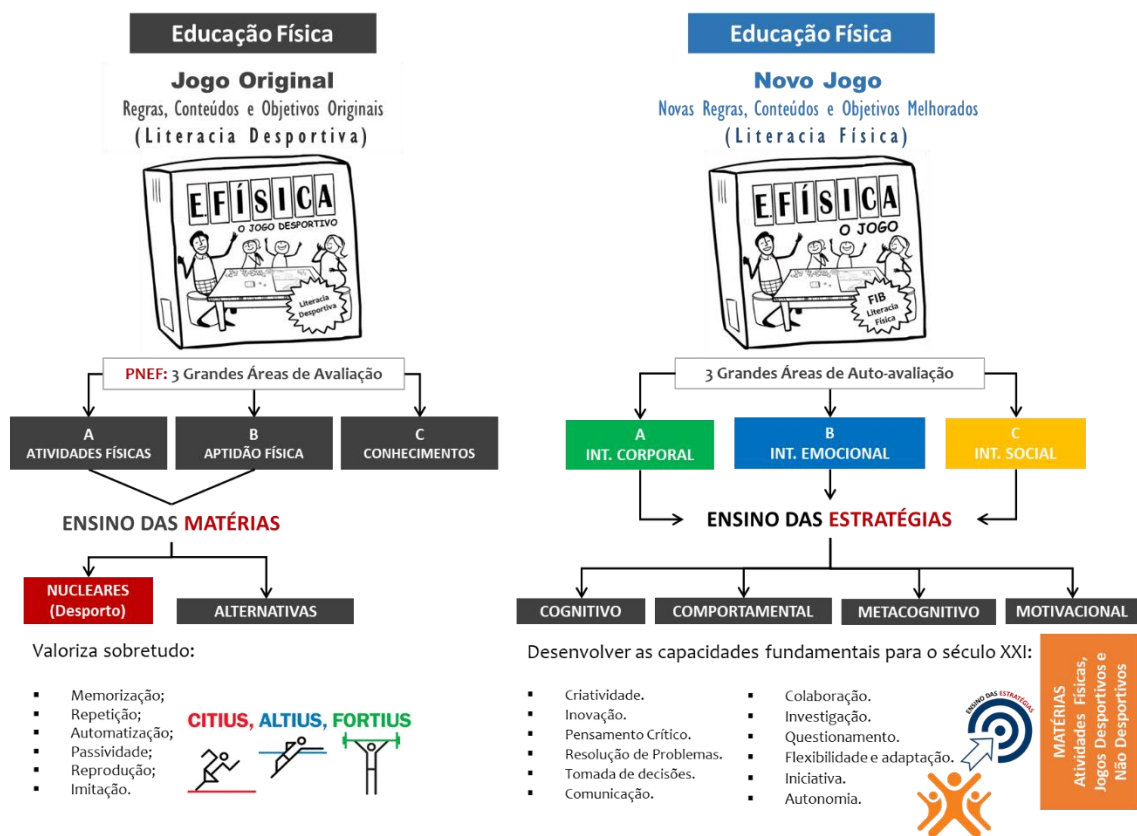
Daniele Petri Zanardo Zwirtes; “avaliação do desempenho acústico de salas de aula: estudo de caso nas escolas estaduais do paraná”; Dissertação apresentada ao programa de P s-gradua o em Constru o Civil, Departamento de Constru o Civil, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obten o do grau de Mestre em Constru o Civil.

Ao analisar o Quadro 3.2 (Tese de Carla Cristina da S. Barreira – valores obtidos nos 43 pavilhões par ao parâmetro ruído proveniente das aulas de EF), verifica-se que **44% dos pavilhões apresentam níveis sonoros superiores a 80 dB(A)**, encontrando-se acima do nível de a o inferior estipulado pelo Decreto Regulamentar n.  182 (2006), que   de 80 dB(A). Observa-se ainda que 7% dos pavilhões se encontram acima dos 85 dB(A) ultrapassando o estipulado como nível de a o superior, definido por esse Decreto e 7% dos pavilhões encontram-se acima do valor limite de exposi o definido que   87 dB(A). De salientar que quando o Decreto define o nível de a o “inferior ou superior” refere-se   **exposi o ao ruído durante oito horas**, isto  , se o professor estiver oito horas nesse ambiente seria prejudicial para

a sua saúde. No inquérito social aplicado neste trabalho verificou-se que somente 9% dos professores está exposto a estes valores, permanecendo oito horas na instalação, a maioria (57%) *trabalha durante seis na instalação desportiva*, podendo considerar-se que para a maioria dos professores estes valores não se tornem prejudiciais à sua saúde. No entanto, neste inquérito, **71% dos professores inquiridos referem que se sentem incomodados pelo ruído que se faz sentir na instalação**. Perante este panorama, **verifica-se que em 58% dos pavilhões, é ultrapassado o “nível de ação” da exposição pessoal diária ao ruído**, registado nos termos do Decreto Regulamentar n.º 186/2006, ou seja, 80 dB(A). Este tipo de instalações revela em geral níveis sonoros que indiciam uma **exposição perigosa para o professor que leciona durante um intervalo extenso de tempo**, podendo ter de lidar futuramente com problemas auditivos próprios e até mesmo para os alunos com maior permanência e assiduidade, pois na maior parte das instalações ultrapassa-se os 80 dB(A), que se poderia estipular como conforto mínimo para estes locais. No que diz respeito aos professores, estes poderão vir a apresentar a curto prazo níveis parciais de surdez, para além **das consequências psíquicas e físicas** que podem causar problemas de vária ordem quer social quer fisiologicamente.

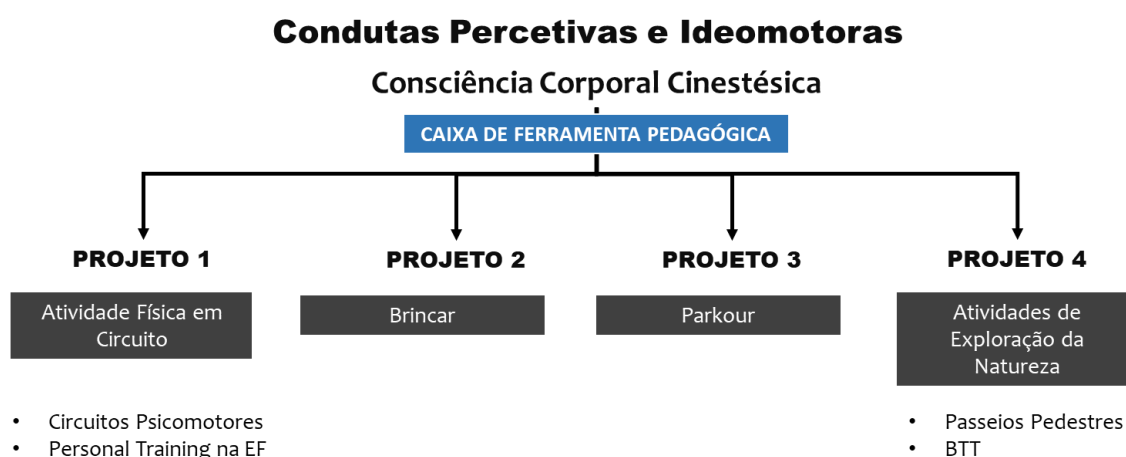
A procura de atividades nos espaços naturais tem vários benefícios, não só promove uma ligação com a natureza como permite fazer uma **higiene do silêncio** contrariando os problemas inerentes à acústica (ruído), humidade relativa no interior, ventilação (qualidade do ar interior), térmica (temperatura interior) e iluminação artificial dos espaços desportivos artificiais.

Novas Regras do Jogo - Ensino das Estratégias...



O nosso modelo da Educação Física (PNEF) é igual a um jogo. Tal como um jogo a Educação Física foi organizada e sistematizada para que todos aqueles que participam (Professores de EF e alunos), o façam de acordo com certas regras. E tal como um jogo também possui instruções que nos esclarecem qual é o **objetivo do jogo**. A primeira coisa que temos de fazer é perceber o que devemos fazer para ganhar (Ensino eficaz das AF), e esse objetivo orienta todas as decisões que tomamos como professores e os comportamentos esperados dos alunos ao longo do jogo. Os jogadores tomam as decisões em conformidade com um objetivo simples: **Mais (Citius, Altius, Fortius)**. Mais domínio técnico e tático, mais aptidão física, mais destreza motora, mais agilidade e flexibilidade, mais performance e os Especialistas da área chamam a este processo de crescimento/desenvolvimento motor. Foi-nos dito que um número grande de alunos **Desportivamente Literados** significa que estamos a ganhar o jogo. E todas as regras pedagógicas e didáticas são concebidas em torno desta **Literacia Desportiva**. Mas existe uma diferença entre mais crianças **Desportivamente Literadas** e Crianças **Física e Conscientemente Literadas**, que saibam prescrever o seu próprio exercício físico e escolher as atividades em função dos seus objetivos e motivações pessoais. O problema reside no **objetivo** e precisamos soluções que mudem isso.

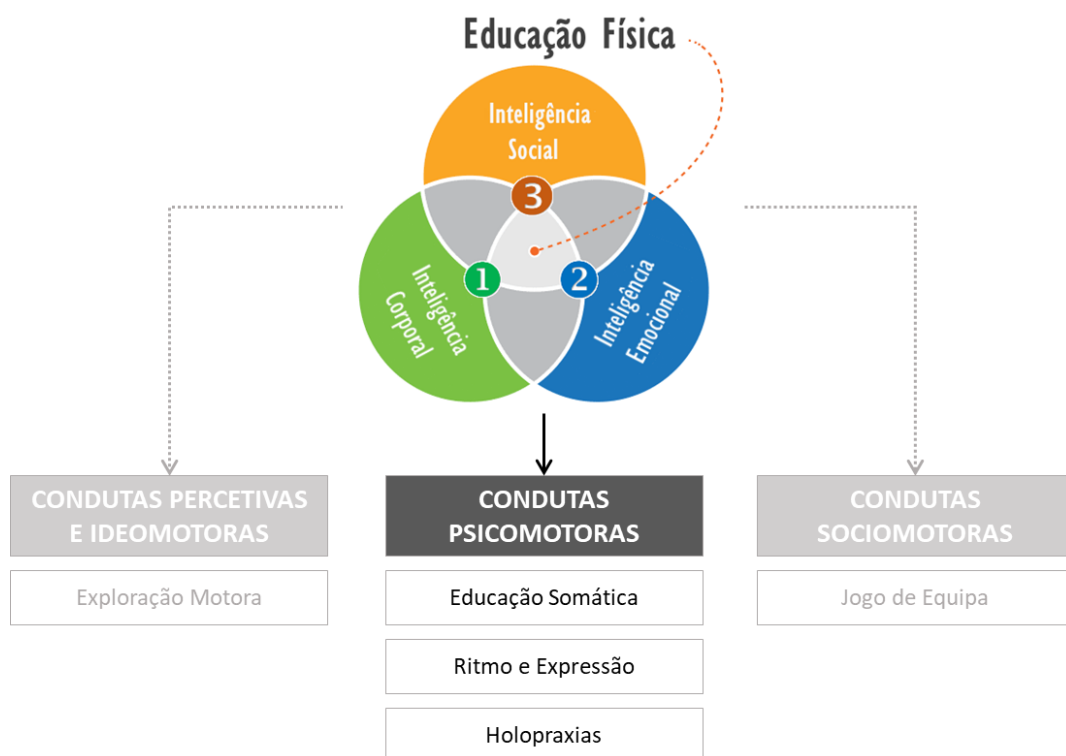
Resumo dos principais projetos:



6 - CONDUTAS PSICOMOTORAS

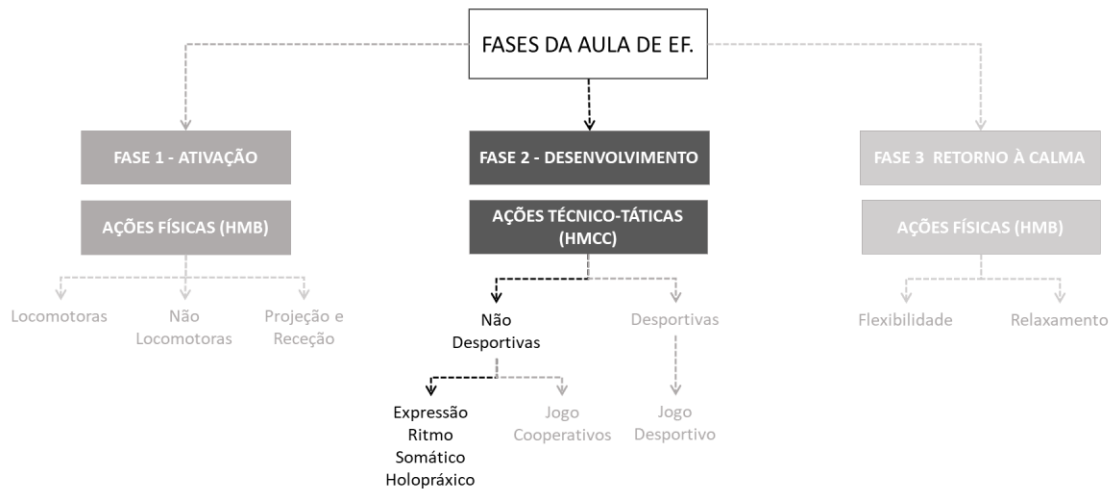
MOTRICIDADE HUMANA (Paradigma Holístico)

EDUCAÇÃO DA CONSCIÊNCIA



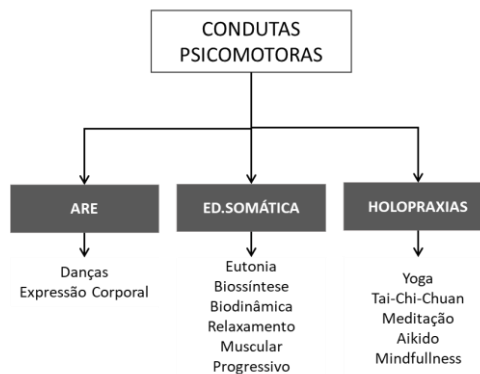
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

(Organização)



FASE 2

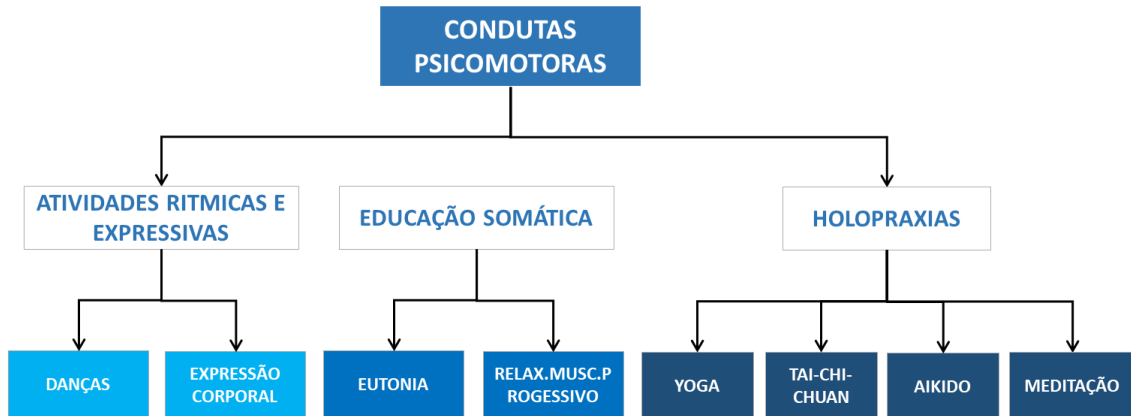
(Aula de Educação Física)



AÇÕES TÉCNICO-TÁTICAS				
HABILIDADES MOTORAS COMPOSTAS COMPLEXAS				
NÃO DESPORTIVAS			DESPORTIVAS	
Dança Criativa e Expressão Corporal	Educação Somática (Tónica)	Holopraxia	Técnica e Tática	
Movimentos Expressivos e Interpretativos	Diminuição do Ritmo	Coerência Interna	Ofensiva	Defensiva
Posturas	Respiração como suporte do movimento	Regulação Interna		
Gestos	Interpretar a diretriz verbal	Variabilidade da FC		
Mímica	Pesquisa do movimento	Regulação Vegetativa		
Movimento Rítmico	Auto-Massagem	Regulação Tónica		
Movimento Criativo	Procura do esforço certo	Fluxo de energia (Chi, Qi, Prana)		
Movimento Livre	Alongamento fino e preciso			
	Aumento do vocabulário gestual			
	Aprendizagem lèiga			

FASE 2

(Aula de Educação Física)



6.1 - Atividades Rítmicas e Expressivas.

Abordagem da dança na escola segundo uma proposta metodológica baseada nas 9 ações motoras de Luís Xarez Rodrigues. A observação e análise sistemática do comportamento motor em dança revela-nos as seguintes nove categorias comportamentais: posturas, equilíbrios, saltos, voltas, deslocamentos, passos, gestos, quedas e contactos, tendo sido utilizados como critérios diferenciadores o tipo de apoio e os traços identificadores de grupos de movimentos associados por características comuns.

- 1) Posturas: incluem-se nesta categoria todos os momentos de imobilidade definida, englobando as posições de partida e outras figuras típicas, excluindo-se as que se realizam sobre apoio reduzido.
- 2) Equilíbrios: incluem-se nesta categoria todos os momentos de imobilidade definida, realizados sobre apoio reduzido.
- 3) Gestos: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos de transporte do corpo, realizados com três ou mais apoios similares.
- 4) Deslocamentos: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos de transporte do corpo, realizados com três ou mais apoios similares.
- 5) Passos: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos relacionados por típicas transferências de peso realizados entre os apoios.
- 6) Saltos: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados pela presença de uma fase intermédia de total ausência de apoio.
- 7) Voltas: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados pela existência de uma mudança de direção, com rotação igual ou superior a noventa graus.

- 8) Quedas: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados por perda momentânea de estabilidade e a sua recuperação de modo controlado, com transferência de peso específica ao nível do apoio.
- 9) Contactos: incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados pelo contacto físico com pessoas ou objetos, em que o aspeto relacional é determinante para a execução dessas ações.

	AÇÕES MOTORAS	CRITÉRIO CHAVE
1	POSTURAS	Ausência de movimentos
2	EQUILIBRIOS	Apoio reduzido
3	GESTOS	Apoio fixo
4	DESLOCAMENTOS	Apoio Cíclico
5	PASSOS	Transferência de peso
6	SALTOS	Ausência de apoio
7	VOLTAS	Mudança de direção
8	QUEDAS	Perda de estabilidade
9	CONTACTOS	Contacto

O movimento humano apresenta três características singulares:

- Plasticidade.
- Expressão.
- Ritmo.

Plasticidade:

A possibilidade de realizar uma grande diversidade de movimentos, tais como posturas, equilíbrios, saltos, voltas, passos, deslocamentos, etc., utilizando as técnicas corporais básicas – correr, saltar, puxar e empurrar, rolar, trepar, parar e arrancar, mudar de direção, traduz o caráter plástico do movimento. Podemos dizer que, tal como existe um vocabulário que permite escrever, há também um vocabulário corporal que possibilita a realização, em sequência, de movimentos variados.

Expressão:

À possibilidade de realizar grande número de movimentos, junta-se a capacidade expressiva do corpo, isto é, podemos mostrar, através do movimento, os nossos sentimentos e ideias. Por isso se diz que o corpo fala.

Ritmo:

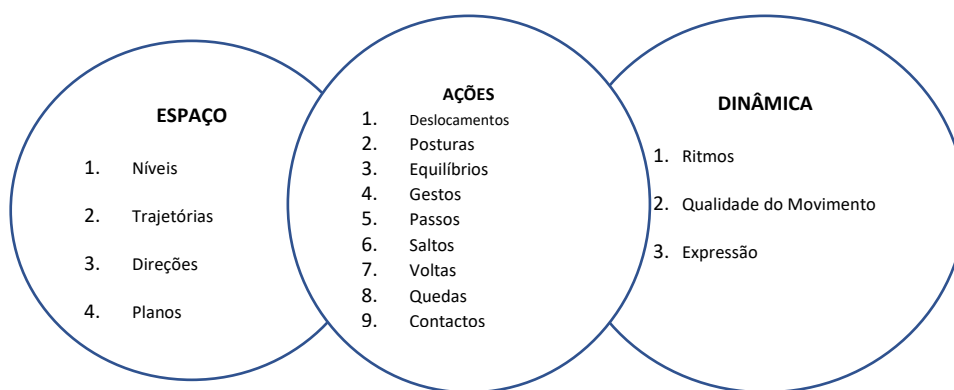
Os movimentos corporais podem ser realizados, seguindo o ritmo marcado pela voz, pelo batimento das mãos ou pés, por instrumentos de percussão ou pela música. Com efeito, o som constitui-se como um estímulo significativo a que o corpo responde com naturalidade.

É possível usar o corpo para representar ideias e personagens, expressando os aspetos fundamentais que as caracterizam. Para tal, é necessário possuir um bom domínio corporal

e ser um bom observador. É muito importante que a aprendizagem da linguagem corporal seja introduzida nas aulas de EF porque as crianças e jovens precisam aprender a reconhecer e utilizar corretamente a sua expressão corporal para que haja uma sintonia entre o que se pretende transmitir e as mensagens do corpo.

A Expressão Corporal recorre a uma combinação de diferentes elementos do movimento, organizados em 3 grandes vertentes:

- I – Corpo no Espaço.
- II – Dinâmica do movimento.
- III – Relação entre os participantes.



Ex: construir uma coreografia a qual tem de incorporar: escolher

	ESPAÇO	AÇÕES (habilidades motoras básicas locomotoras, não-locomotoras e de projeção e receção)	DINÂMICA
Direções	Para trás Para a frente Para o lado	Deslocamentos	Andar, Correr, Galopar, Deslizar, Esquivar, Trepas, Subir, Baixar, Etc...
Níveis	Baixo Médio Alto	Posturas	Parar, inclinar-se, esticar-se, dobrar-se, retorcer-se Etc...
Trajetórias	Retilínea Curvilínea Ziguezague	Equilíbrios	Equilibrar-se Balancear-se,
planos	Frontal Médio Sagital	gestos	Rececionar, Lançar, Golpear, Bater, agarrar, imitar, reproduzir, posar, comunicar
Forma	Curva Retilínea grande Retilínea pequena Torcida Retilínea pequena	Passos Saltos Voltas Quedas	de anão, de gigante Saltar (1 pé, 2 pés), Variações do Salto Rodar, girar Cair, levantar
Partes do corpo – Unidades Funcionais	Coluna vertebral (Unidade axial) Sistema respiratório (tórax) Cintura abdominal (core) Pernas (Unidade locomotora) Cintura escapular Braços (Preensão)	Contactos	Várias partes do corpo, empurrar, tracionar

6.2 - Educação Somática.

Débora Pereira Bolsanello (2011), “A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna”, define a Educação Somática como o campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânicos, fisiológicos, neurológicos, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.

Os métodos que compõem o campo da Educação Somática foram fundados há mais de um século na Europa e na América do Norte e são respetivamente:

- a) Técnica de Alexander.
- b) Feldekrais.
- c) Antiginástica.
- d) Eutonia.
- e) Ginástica Holística.
- f) Continuum.
- g) Body Mind Centering.
- h) Cadeias Musculares e Articulares G.D.S.
- i) Somaritmo.
- j) Certas correntes do Pilates.

A Educação Somática emerge de um processo evolutivo que se constrói sobre a base de uma pesquisa experiencial. A experiência corpórea situa-se no coração deste novo paradigma, que começa a encontrar os seus títulos de nobreza nos meios universitário e académico. Surgem programas universitários no Canadá (...) na Universites du Québec à Montreal; em Portugal sob a iniciativa de Débora Bolsanello, através de um mestrado em Psicopedagogia Percetiva, bem como no Rio de Janeiro, Brasil, com duas pós-graduações em Educação Somática da UniverCidade sob a direção de Silvia Sotter e na Faculdade Angel Vuianna. A palavra soma foi reinventada por Thomas Hanna, professor do Método Feldenkrais e editor da revista Somatics, que distingue os conceitos de corpo e soma:

- **Soma** é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo.
- Quando um ser humano é observado de fora, por exemplo, do ponto de vista de uma 3ª pessoa, nesse caso é o **corpo** que é **percebido** (Este é o corpo da Educação Física).

A identidade do campo da Educação Somática subdivide-se em três conceitos:

- 1) Descondicionamento gestual:
- 2) Autenticidade somática:
- 3) Tecnologia Interna:

Acredita-se que termos como consciência corporal, esquema corporal, esquema postural, percepção corporal (...) imagem do corpo, noção do corpo (...) não fazem parte de

uma estrutura léxica coerente ou que permitam uma linguagem uniforme ou como padrão entre os profissionais que têm por objeto de estudo o Homem e a sua motricidade. Todos os métodos de Educação Somática se orientam por características comuns na forma como o professor aborda o movimento do corpo dos seus alunos no contexto das aulas:

- 1) **Diminuição do Ritmo:** o professor propõe que o aluno faça os movimentos de forma mais lenta do que habitualmente a fim que possa perceber as estruturas musculoesqueléticas implicadas quando executa o movimento. É o primeiro passo para a tomada de consciência de como se executa um movimento de forma correta.
- 2) **A respiração como suporte do movimento:** o professor não dita um ritmo expiratório para a execução do movimento, mas pede ao aluno que se use o seu próprio ritmo respiratório como suporte do movimento.
- 3) **A interpretação da diretriz verbal:** o professor não demonstra o movimento ao aluno para que ele não se torne um modelo. O aluno é levado a interpretar as comandas⁽¹⁾ segundo a percepção que tem do seu corpo, dos seus limites e potencial.
- 4) **A auto-pesquisa do movimento:** As comandas não dirigem o aluno à mera execução de uma sequência de movimentos, nem a um aperfeiçoamento dessa sequência. Trata-se de incitar o aluno a explorar, através do movimento, conexões entre partes do corpo aparentemente desconexas.
- 5) **A auto-massagem:** Através do uso de objetos auxiliares (bolas, bastões, etc), o aluno é levado a massagear-se e a reativar o sistema proprioceptivo.
- 6) **A procura do esforço certo:** O professor pede ao aluno que procure o tónus ótimo para a realização do movimento proposto a fim de que o aluno comece a distinguir as variações do seu tónus e comece a integrar a capacidade a regular o seu tónus de acordo com a situação e com o objetivo da tarefa a ser feita.
- 7) **O alongamento fino e preciso:** Uma parte dos movimentos propostos visa o alongamento de músculos da postura e tendões.
- 8) **O aumento do vocabulário gestual:** Muitos dos movimentos propostos são movimentos que não são usados no quotidiano. Estes movimentos muitas vezes causam estranheza ao aluno, porém, têm por objetivo a gradual **desconstrução de padrões motores inconscientes** nocivos à estrutura psicofísica do indivíduo na medida que favorecem o aparecimento de LERs. Por outro lado, os movimentos inusitados e lúdicos formam novas conexões neuronais e o estabelecimento de padrões motores mais eficazes.
- 9) **Aprendizagem “leiga”:** Diferentemente da Yoga e do Tai Chi, cujas práticas são fundamentadas nos Vedas e no Taoísmo, filosofias espirituais da Índia e da China, os métodos de Educação Somática não estão associados a um sistema de crenças religiosas.

(1) “Comando” é um substantivo masculino, porém, no contexto de formulação de conceitos próprios ao campo da Educação Somática insisto em usar “comanda” como substantivo feminino para reforçar o fato de que o professor de Educação Somática não está no “comando” do exercício, mas ele faz uma encomenda ao aluno.

O descondicionamento gestual:

Uma estrutura que está sobrecarregada por seu uso repetitivo e inconsciente termina por se desgastar. Com o desgaste da estrutura se desencadeiam dor, desconforto e perda de funcionalidade. Um quadro de dor crónica afeta o humor, a auto-estima e a vida social de uma pessoa. Reflexos e automatismos permitem-nos sobreviver – física e emocionalmente. Mas estamos na Terra não para sobreviver, mas para viver. E usar todo o potencial que temos como seres humanos.

Uma contratura muscular crónica significa que os músculos permanecem contraídos permanentemente. Por isso, eles não podem desempenhar o seu papel primordial de se contrair para fazer os ossos se moverem. Essa contração crónica não tem por efeito somente a de restringir a liberdade de movimento de uma articulação, mas ela age também como um amortecedor, “absorvendo” o movimento em vez de o deixar transmitir-se ao resto do esqueleto. O processo de descondicionamento gestual é um refinamento da capacidade de adaptarmos as nossas respostas a diferentes circunstâncias; um processo de **reorganização de nossa imagem corporal**. Para contornar o estabelecimento de gestos automáticos que causam desgaste, desconforto e perda de função, o professor de Educação Somática usa estratégias pedagógicas. O educador somático não aplica protocolos pré-estabelecidos de tratamento. É preciso escutar o que a pessoa fala sobre seu próprio desconforto e que discurso ela tem sobre seu corpo. O educador aborda a pessoa, não o desconforto. Ele guia o aluno a observar quais as partes do seu corpo que se movem (Débora Bolsanello).



Autenticidade Somática:

É o processo de descondicionamento que permite que a pessoa entre em contato com sua autenticidade somática. A autenticidade somática emerge de uma intimidade com nossos próprios processos internos (fisiologia, sensação, sentimento, pensamento, percepção...) e não é contraditória com a identidade sociocultural. A **autenticidade somática** é tal qual um vaso: fornece um reservatório à identidade sociocultural. Somos ao mesmo tempo relação e singularidade. Sem a autenticidade somática apenas nos definiríamos apenas através do pertencer a um grupo e perderíamos a nossa singularidade. Sentir(-se) equivale a reconhecer sua unidade. Goldfarb (2006, p.116) conclui: “Sentir é apreciar uma diferença,

fazer uma distinção. Hoje, os centros de saúde e fitness (ginásios) vendem os seus serviços com a embalagem “qualidade de vida”. O culto do corpo tónico é veiculado pelos meios de comunicação social como símbolo de sucesso, capacidade de performance, jovialidade, agilidade e sensualidade. O modelo de corpo fabricado dentro dos ginásios faz eco com os valores da sociedade de consumo: produtividade, competitividade e rapidez. O tipo de movimentos propostos aos utentes dos ginásios tem o objetivo de retardar as marcas do envelhecimento tonificando a musculatura e aumentando a capacidade cardio-vascular.

Herdeiros dos gestos de trabalhadores das fábricas, que funcionam em grandes cadeias de produção, a abordagem do corpo nos ginásios faz-se através de movimentos repetitivos que requerem o uso de partes isoladas do corpo. **Por serem divorciados da consciência, esses movimentos levam a uma fixação de certas conexões neuronais.** Rapidamente o piloto automático se instala: para remediar a monotonia, a pessoa leva uma revista para ler enquanto sobe escadas imaginárias, ou assiste televisão durante a corrida na passadeira rolante. Capturados pelo espelho, os praticantes veem, mas não sentem o movimento que estão a realizar. Por trás dessa separação entre o corpo e a mente está um conjunto de acidentes e de lesões por esforço repetitivo. Na base desse tipo de atividade física estão situados **valores normatizantes** (algorítmicos), que promovem a abstração da subjetividade corporal dos indivíduos. **Valores normalizadores que homogeneizam o corpo** (Homogeneidade dos programas, matérias nucleares, e técnica desportiva), sob a égide de uma mesma forma, forma essa que é atingida através do consumo de bens e serviços de toda uma indústria do fitness e da Educação Física ao serviço do Desporto. A singularidade do **sentir-o-seu-corpo** cede o lugar ao querer-parecer com as formas dos corpos representados na nos modelos estereotipados. De quem é o meu corpo? (Débora Bolsanello).

Multifacetado e desvinculado do sujeito, o corpo contemporâneo luta por sobreviver no meio de ideais inatingíveis de beleza, da comercialização da sua imagem, da sua “virtualização”, das exigências de produtividade, a uma crescente hipersexualização, pela sua submissão à autoridade médica e à medicalização abusiva, e à saturação de imagens de violência. Então, de quem é meu corpo afinal? A **autenticidade somática** é um valor que se reflete através da gentileza para com o outro e pelo cuidado com o meio ambiente. Na ótica da Educação Somática, autenticidade não significa distinguir-se do mundo pois é através do mundo que se tem consciência do próprio corpo”. Autenticidade é singularização, o corpo não como máquina, mas como experiência. O **corpo como estado de disponibilidade**, onde podemos desenvolver uma tecnologia interna.

A Tecnologia Interior:

Desde a Revolução Industrial, testemunhamos o estabelecimento de um modo de vida ancorado na capacidade de produção. É claro que a inventividade é inerente ao Homem. Mas o que observamos hoje é a produtividade desenfreada e dissociada de valores humanos, divorciada do cuidado, na medida em que vale mais a quantidade de tarefas realizadas do que a qualidade de execução dessas tarefas.

A Educação Somática é um dos antídotos para a atividade compulsiva, orientando a

atenção **para o como se realiza uma ação**. O como, visto pela ótica da tecnologia interior é o saber alinhar o corpo sem abusar dos seus limites. É a diferença entre procurarmos adaptar as nossas posturas e ações de forma não orgânica à realidade dos objetos ou pelo contrário, modular os objetos para não ferir a integridade orgânica. Essas pequenezas do dia-a-dia se acumulam em nosso corpo. As tarefas de sobrevivência são repetidas muitas vezes por dia, a cada dia, durante anos e anos. É na noção de cuidado que reside uma das chaves para transformar os condicionamentos psico-físicos que nos permitem sobreviver.

Muitos dos fatores de risco estão bem identificados pela comunidade médica científica e pelos profissionais de Educação Física e do Exercício e Saúde. Porém nenhuma destas áreas reconhece a psicossomática (unidade mente-corpo), como uma disciplina relevante que também tem uma palavra a dizer sobre a relação

entre os padrões mentais e as desordens de tensão corporais (somáticas). A introdução da **Educação Somática** numa prática corrente da Disciplina de EF tem como objetivo ajudar os alunos a entrarem em contacto consigo próprios, para depois recuperar a sensação de segurança, ou seja, acalmar os sobre-excitados circuitos emocionais. Para se aquietar a mente é importante aquietar o corpo. O medo, ansiedade e emoções incoerentes, vividas pelos alunos, somatizam-se sobre a forma de couraças musculares (tónus muscular), podendo muitas vezes condensar-se em problemas de saúde.

AS DESORDENS DE TENSÃO SÃO MAIS COMUNS QUE A COMUM CONSTIPAÇÃO

EDMUND JACOBSON, MD

O Dr. Eric Kandell e os seus associados na Columbia University College of Physicians e seus associados provaram que as alterações bioquímicas forjadas a nível dos recetores é a base molecular da memória. Quando um recetor está inundado com um ligando, ele muda a membrana celular de uma forma que a probabilidade para um impulso elétrico viajar ao longo da membrana onde o **recetor** reside é facilitada ou inibida, afetando posteriormente a escolha do circuito neuronal que será utilizado. Estas descobertas recentes são importantes para se apreciar como **as memórias são armazenadas não apenas no cérebro, mas na rede psicossomática estendendo-se até ao corpo**, particularmente nos recetores ubíquos entre os nervos e feixes de corpos celulares designados por gânglios, os quais estão distribuídos não apenas na espinal medula mas ao longo de toda as vias até aos órgãos internos e à superfície da nossa pele.

Candace Pert afirma que as células desenvolvem PIMs sensíveis aos peptídeos relativos ao tipo de emoções incoerentes. Desta forma, nós sentir-nos-emos “em casa” com a incoerência, podendo afetar a aprendizagem, criatividade e equilíbrio emocional. Por outras palavras apenas nos sentimos confortáveis com a incoerência interna. Gerda Boyeson (1985), “Entre Psique e soma”, afirma que “uma pessoa (...) bloqueada e insensível, precisa de intensas estimulações (...). A pessoa bloqueada precisa sempre de acontecimentos fortes (...)”. A “vigorexia” pode assumir um estímulo forte de compensação da necessidade de determinados peptídeos que mimetizem determinadas realidades interiores subconscientes.

A **mecanobiologia** é a expressão última da relação corpo-mente. Os mecanismos estudados na **mecanotransdução** correspondem ao **tónus** (organização periférica), estudado

no domínio da psicomotricidade e às pulsações peristálticas que se organizam nos tubos emocionais de Stanley Keleman. Se “a ligação entre o psiquismo e o somático se realiza através do **tónus**, o qual se trata de uma função de ponte entre dois aspetos integrados da existência do ser vivo” tal como afirma Vitor da Fonseca, então as doenças que partilham a característica da sua etiologia ou resultado de apresentação clínica devido a mecanotransdução anormal, retratadas no próximo quadro, são na verdade **doenças psíquicas** que, não sendo resolvidas nesse plano, acabam por utilizar **a linguagem dos sintomas** e da doença para nos alertar para os aspetos da nossas vidas que não estamos a prestar atenção. Surge então a necessidade de aprender a linguagem dos sintomas uma vez que a **doença** assume aqui uma **função simbólica**.

As investigações de Candace Pert, mostraram que a mente não está centrada no cérebro, mas distribuída através dos sinais moleculares em todo o corpo (...). Através da auto-consciência, a mente pode usar o cérebro para gerar “moléculas de emoção” e contornar o sistema. O uso adequado da consciência pode contribuir para a saúde, enquanto o controlo inconsciente inapropriado das emoções pode transformar um corpo saudável num corpo doente. Tantos os médicos como os professores de educação física, instrutores e técnicos de fitness deveriam ser treinados para **reconhecer o poder dos recursos internos** e considerar o corpo, não como um sistema “estúpido” o qual precisa de intervenção externa, mas sim com um forte potencial curativo intrínseco.

Donald E. Ingber, um biólogo celular, além de muitas outras distinções e méritos é professor de bioengenharia da escola de Harvard de Engenharia e Ciências Aplicadas, foi o “pai” do campo emergente da biologia de inspiração na engenharia, a “mecanobiologia”. O seu trabalho pioneiro relaciona-se com a arquitetura de integridade tensional (tensegrity) a qual é o modelo principal que governa a forma como as moléculas se organizam dentro das células vivas e a forma como estas se integram dentro dos tecidos e órgãos. Ingber ajudou a criar os campos da mecanobiologia, engenharia tecidual, nanobiotecnologia e biomimética. Este corpo de conhecimentos pode também facilitar uma profunda transformação na forma como entendemos e prescrevemos o exercício físico para a saúde porque, ao conciliar a teoria das super-ondas com a possibilidade de podermos programar a “distorção física” das células que por sua vez programam o comportamento celular. Ou seja, o **tipo de exercício físico** e a forma como é desempenhado, o **tipo de pensamentos e emoções** (como veremos), mais do que promover apenas um balanço energético negativo, podem **programar as células** e todo o sistema promovendo uma inversão de quase todas, senão todas as doenças correntes. Se até agora sabemos que o exercício físico é benéfico à saúde, agora podemos utilizá-lo de forma muito mais “cirúrgica”, porque estamos a lidar com um corpo inteligente e por isso, a forma como o exercitamos também deve ser inteligente e não tanto mecânica. O nosso corpo terá que ser visto como uma rede psicossomática, uma matriz celular viva que forma uma rede global interconectada que se estende por todo o corpo, como um sistema único e não compartimentalizado.

Para Wilhem Reich, há uma noção de identidade funcional entre atitudes musculares e atitudes caracteriais, suscetíveis de se influenciarem e de se relacionarem reciprocamente. O mesmo autor, situa a musculatura estriada toda a **dimensão do psiquismo**, e caracteriza-a como sede de espasmos e de rigidez, a que chamou a “**armadura muscular**”. A musculatura estriada é também a musculatura de relação, dado que é pela sua **estrutura exteroativa** que

o homem se adapta ao seu meio envolvente. Tônus e psiquismo estão ligados e representam dois aspectos de uma mesma função, a relação com o outro. Ajuriagerra situa o tônus, como a estrutura de comunicação inter-humana, chegando mesmo a elaborar um **estudo biotipológico dos indivíduos**, segundo as suas possibilidades de reação tónica. O psicólogo Wallon, situou o problema do tônus (mecanotransdução para Donald Ingber), como o suporte das atitudes, dado que, segundo as condições do meio exterior, o tônus provoca uma certa resolução muscular e uma certa obnubilação mental. Aqui, o tônus surge frequentemente como um **meio de defesa** ou de **oposição** e da reação ao ambiente. Parece que somos levados a concluir que o tônus suscita uma reação muscular de defesa (a armadura muscular de Reich), a que se encontram necessariamente ligados, os “mecanismos de defesa do ego” e todas as esferas endopsíquicas, Fonseca (1987).

Se centrarmos prioritariamente a nossa preocupação nos aspectos fisiológicos (metabólicos: desenvolvimento da aptidão física), hipotecamos a possibilidade de explorar todo um conjunto de dimensões da motricidade que lhes permitem o desenvolvimento da consciência corporal e emocional.

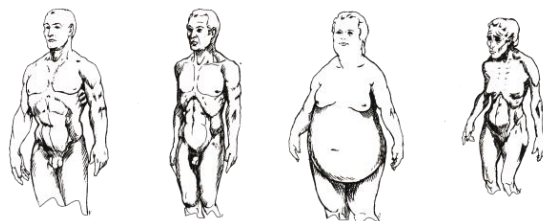
O medo, ansiedade e emoções incoerentes, vividas pelos alunos, somatizam-se sobre a forma de couraças musculares (tônus muscular), podendo muitas vezes condensar-se em problemas de saúde. Por exemplo, a técnica de Relaxamento Muscular Progressivo (RMP) é uma técnica de relaxamento criada pelo médico e fisiólogo americano Edmund Jacobson, um médico Americano de medicina interna, psicólogo e assistente em fisiologia. Em 1921, introduziu os princípios psicológicos para a prática médica que mais tarde foram chamados de Medicina Psicossomática (MP). Jacobson foi capaz de provar a ligação entre a tensão muscular excessiva e diferentes distúrbios do corpo e psique. Descobriu que a tensão e esforço eram sempre acompanhados por um encurtamento das fibras musculares e que a diminuição do tônus muscular inibe a atividade do sistema nervoso central. O relaxamento contraria estes estados de excitação, e quando bem-adaptada, funciona de forma profilaxia prevenindo os distúrbios psicossomáticos.

CONSCIÊNCIA CORPORAL: prestar atenção ao funcionamento e comportamento do próprio corpo é a ideia básica da **consciência corporal**. É uma espécie de autoconhecimento, ou seja, entender o que o corpo é capaz de fazer, bem como as suas limitações e potencialidades. Relaxamento Muscular Progressivo é uma técnica de relaxamento criada pelo médico e fisiólogo americano Edmund Jacobson, um médico Americano de medicina interna, psicólogo e assistente em fisiologia. Em 1921, introduziu os princípios psicológicos para a prática médica que mais tarde foram chamados de medicina psicossomática. Jacobson foi capaz de provar a ligação entre a tensão muscular excessiva e diferentes distúrbios do corpo e psique. Descobriu que a tensão e esforço eram sempre acompanhados por um encurtamento das fibras musculares e que a diminuição do tônus muscular inibe a atividade do sistema nervoso central. O relaxamento contraria estes estados de excitação e quando bem-adaptada, funciona de forma profilaxia prevenindo os distúrbios psicossomáticos. | A tensão nervosa é uma doença mais comum que a própria constipação e representa um muito maior perigo. A tensão pode reduzir a nossa eficiência, destruir a nossa saúde e encurtar a esperança média de vida (Edmund Jacobson, 1980; “You Must Relax”).

O aluno consciencializa os aspectos da anatomia emocional e da sua consciência (Self), na primeira pessoa através da exploração do tônus muscular e das tensões no seu corpo. O aluno aprende a reconhecer os mecanismos da motilidade enquanto expansão e contração,

alongamento e encolhimento, distensão e recolhimento. É o fluxo interno, diferente do movimento que reporta aos músculos esqueléticos, a uma ação destinada às funções de parar e avançar. O aluno aprende a anatomia como auto-identidade, como processo cinético e emocional dinâmico. O estudo da forma humana revela a sua história genética e emocional. A forma reflete a natureza dos desafios individuais e como afetam o organismo humano.

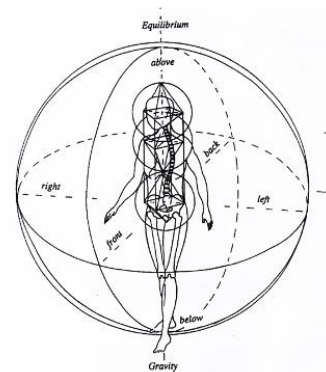
A estratificação emocional do organismo pode ser comparada aos anéis de uma árvore, cada um deles revelando uma idade e uma experiência. Por exemplo, rebeldia e orgulho podem encobrir medo e tristeza, os quais, por sua vez, encobrem timidez e ansiedade em relação a um possível abandono. Cada uma dessas configurações é somaticamente estruturada. A camada externa pode ser dura e rígida para encobrir retraimento e contração, os quais ajudam a encobrir a expectativa inflada de uma criança abandonada que tem medo do colapso. Esses impulsos ilustram a complexidade da realidade somática. Na vida real, a realidade somática combina camadas e segmentos para adquirir lógica emocional para um determinado indivíduo. Cada um de nós responde de um modo único às agressões e desafios que temos de enfrentar em diferentes períodos da nossa vida.



Fonte da Imagem: Stanley Keleman "Anatomia Emocional"

Os terapeutas Corporais e Profissionais do Movimento modernos (Psicomotricidade) estão conscientes que **TRAUMAS ACUMULADOS** podem causar um gradual desalinhamento (Linha de Gravidade) do corpo relativamente à sua vertical (James L. Oschman, 2000. Energy Medicine –The Scientific Basis. Churchill Livingstone).

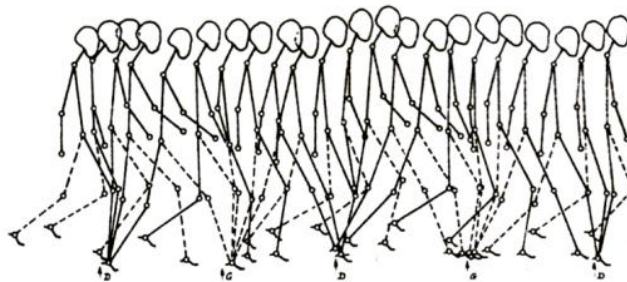
- Qualquer trauma é gravado no corpo sob a forma de alterações nas estruturas internas;
- Estas estruturas podem recuperar a sua posição original, mas com algum dano;
- Mesmos os desvios mais pequenos possuem efeitos cumulativos e a longo prazo, sobretudo se existe uma alteração na forma como o peso é transportado (**ALTERAÇÃO EM RELAÇÃO À GRAVIDADE**);
- Qualquer alteração local provoca alterações compensações em todo o corpo;



Numa perspetiva neurobiológica a musculatura estriada constitui uma sede de espasmos permanentes que provocam uma **ARMADURA MUSCULAR**. Esta, reflete uma **EVOLUÇÃO HISTÓRICA** de um ser face a um desenvolvimento. Todas as trocas com o meio passam pela musculatura estriada de relação e é por ela que o ser humano estrutura a sua corticalidade.

TODO O CONFLITO SUSCITA UMA REACÇÃO MUSCULAR DE DEFESA. Há entre uma tensão nervosa e uma tensão muscular uma relação de equivalência entre uma tensão nervosa e uma tensão muscular, Victor da Fonseca (1989), citando Wilhem Reich. O corpo humano, muitas vezes perde a sua integridade tensional relativamente à sua linha da gravidade (Sistema gravitacional), ou seja, os músculos, tecidos conectivos ou coberturas miofasciais e as suas ligações aos tendões, ossos, ligamentos e cartilagens que nos suportam neste campo gravitacional e nos permitem mover e agir no nosso ambiente, acabam por dar lugar a desvios do ráquis.

Tal como a biomecânica, a eutonia preocupa-se com a economia do movimento, porém, a abordagem segue caminhos distintos. A biomecânica analisa o corpo numa perspectiva exterior de forma instrumental enquanto a eutonia ajuda o indivíduo a consciencializar as forças e tensões corporais de dentro para fora. Se falarmos em termos de economia do movimento, esta é um dos problemas fundamentais não resolvidos nas ciências do desporto. Muitos autores demonstraram que pode existir até 30% de diferenças entre indivíduos em forma no domínio do custo energético da locomoção, mesmo quando é expresso em kilogramas de peso corporal por minuto.



Cinegrama da marcha sem carga:

FONTE: Gendrier (1988); "L'ergomotricité – corps travail et santé"; Laboratório de estudos de sistemas para a segurança.

Vítor da Fonseca (1986), "Temas de psicomotricidade", refere que a "função praxica tem a ver com a capacidade de programar o movimento como produto final, tendo atrás de si imensos processos internos de elaboração. A praxia envolve um plano e uma execução. O plano é uma função psicológica", emocional e espiritual, "a execução é uma função motora, ou seja, a expressão da riqueza dessa organização" (psicológica, emocional e espiritual). Daí a importância de estudarmos os vários componentes psicomotores, e como é que eles se organizam para produzirem o movimento Belo, Simples, Económico e Harmonioso

6.3 - Holopraxias.

6.3.1 - Holomovimento:

Como afirma Manuel Sérgio, "(...) o desenvolvimento humano, através da motricidade deve ser entendida como":

- A ciência do homem em Busca da Superação e da Transcendência e não tão-só da integridade e harmonia anatômicas e do equilíbrio e integridade funcionais;
- Como ciência da libertação e não da normalização.
- Como ciência da linguagem corporal criativa e desveladora do (in)consciente e não da racionalidade tecnocrática.

A Motricidade Humana deixa de ser tão-só movimento meramente mecânico, performance atlética, para se transformar na palavra do humano, na sua totalidade, desde o lúdico passando pelo ergonómico e até ao sagrado. Ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um-ser-que-sente, a um ser-que-joga, a um ser que se movimenta para TRANSCENDER e TRANSCENDER-SE (Manuel Sérgio 1989). Desta forma, a análise da motricidade não pode circunscrever-se (sem as dispensar embora), nem à bioquímica do comportamento nem à anatomo-fisiologia, nem à fisiologia do esforço, biomecânica, etc, mas à compreensão e explicação da TOTALIDADE DO HUMANO, expressa pela CORPOREIDADE (Manuel Sérgio 1989). Uma função praxica é uma função específica da nossa espécie, tem a ver com a capacidade de programar o movimento como produto final, tendo atrás de si imensos processos internos de elaboração. A praxia envolve, portanto, um plano e uma execução, O plano é uma função psicológica, a execução é uma função motora, ou seja, a expressão da riqueza dessa organização. A compreensão da forma como se organizam os componentes psicomotores para produzirem o movimento belo, simples, económico e harmonioso, que traduz o comportamento motor superiormente organizado e que permitiu ao ser humano transformar a natureza e a sua própria imagem do corpo, deve ser uma preocupação do professor de Educação Física. Entendo que podemos ainda explorar aquilo que designo por holopraxias, ou seja, são formas de movimento que envolvem, para além de uma organização motora superior, exprimem uma profunda consciência de si e de algo que transcende o corpo físico. São as holopraxias que permitem escutar a voz do corpo e que o indivíduo se transcenda, compreendendo a sua intemporalidade.

Posso interpretar o significado de **transcender**, introduzido por Manuel Sérgio como uma contemplação da totalidade do humano. Na minha opinião, esta totalidade nunca poderá estar circunscrita por uma abordagem bioquímica, anatómica, fisiológica ou biomecânica (estereotipia gestual), embora estas áreas possam ajudar-nos muito na compreensão da anatomia transcendente. Muitas são as variedades de provas científicas das capacidades transformadoras dos seres humanos, muitas das quais descritas por Michael Murphy, co-fundador do Instituto Esalen, no seu livro “The Future of the Human Body, exploration into further evolution of human nature”. Esse potencial latente tem sido também explorado nos simpósios da BIAL, Aquém e Além do Cérebro, que têm acontecido regularmente no auditório da Reitoria da Universidade do Porto e Casa do Médico e reúnem investigadores da fronteira da ciência no campo da consciência. Na minha perspetiva, transcender significa a “evolução e expansão da consciência”, como a descreve Gilda Moura (Mário Simões e col., 2003. *Psicologia da Consciência – pesquisa e reflexão em Psicologia Transpessoal*), explorar os Estados Modificados de Consciência. Os gregos acreditavam que a cura ocorria por metanoia, isto é, por transformação de emoções e sentimentos, e para eles as causas das doenças eram mentais e a cura espiritual – nooterapia. William A. Tiller, 2007, *Psychoenergetic Science: a second Copernican-Scale Revolution*, apresenta o campo da psicoenergética, uma área de investigação da ciência da consciência humana que veio desconstruir determinados pressupostos defendidos pela ciência convencional que

postulam que nenhuma qualidade da consciência, intenção, emoções, mente ou espírito pode influenciar significativamente um alvo bem-definido na realidade física.

Massa ↔ Energia ↔ Informação ↔ Consciência

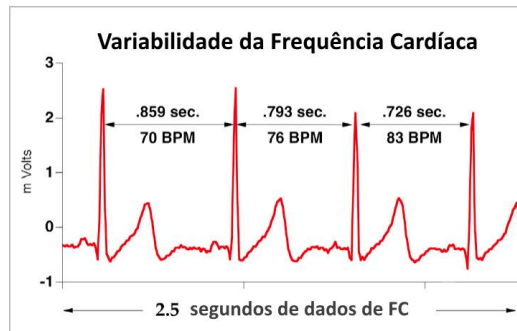
As holopraxias permitem-nos explorar os estados de consciência que nos facilitam estados de coerência e de equilíbrio psico-fisiológico e homeodinâmico muito superiores à mera utilização exercício físico e saúde como metodologia que observa o corpo como um corpo bioquímico e/ou molecular.

6.3.2 - Estados Hipometabólicos, Biofeedback e a Variabilidade da Frequência Cardíaca:

A nossa formação académica (Educação Física e Desporto), sobrevaloriza sobretudo as expressões motoras que implicam carga física a qual deve ser quantificada em termos de duas variáveis, o volume e intensidade que determinam as características das modificações orgânicas verificáveis no decurso da estimulação. Os indicadores de intensidade normalmente utilizados como referências para a prescrição são:

- a) Frequência Cardíaca (FC).
- b) O dispêndio energético (VO_2), ou a sua correspondente em MET.
- c) E a sensação subjetiva de esforço (Escala de Börg).

A FC é comumente utilizada na aula de EF para ajudar os alunos a conhecer o impacto de diferentes intensidades de carga. Aprendem também regular a intensidade do esforço através da FC. A escala de Börg permite ao aluno conhecer os sinais e sensações subjetivas de fadiga recorrendo a uma escala de índices de fadiga subjetiva que permite relacionar com diferentes intensidades de esforço físico. É um procedimento de grande utilidade que exige algum treino próprio, mas que apresenta vantagens porque fornece indicações complementares ao parâmetro fisiológico como por exemplo a FC. O VO_2 (dispêndio energético) não é um indicador acessível e prático nas aulas de EF. Porém, existe um indicador extremamente importante que é totalmente desconhecido dos Professores de Educação Física. Irving Dardik, mostrou claramente que *um dos maiores e melhores indicadores de avaliação do estado de saúde e marcadores para a saúde é a VFC (Variabilidade da Frequência Cardíaca)*. A VFC pode ser trabalhada com repercussões positivas através de programas de atividade física concebidos com certas características específicas bem como através de programas de biofeedback associados à meditação, controlo respiratório, relaxamento muscular profundo etc.



A Variabilidade da Frequência Cardíaca (HRV) é medida pelas alterações batida a batida na frequência cardíaca (Imagem e texto de HeartMath Institute).

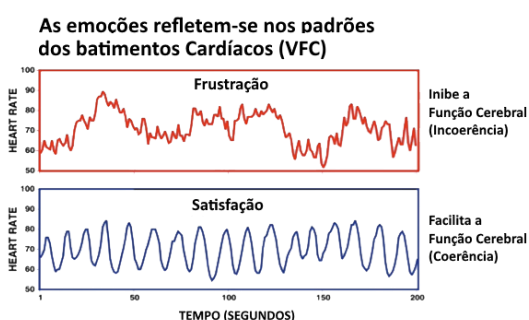
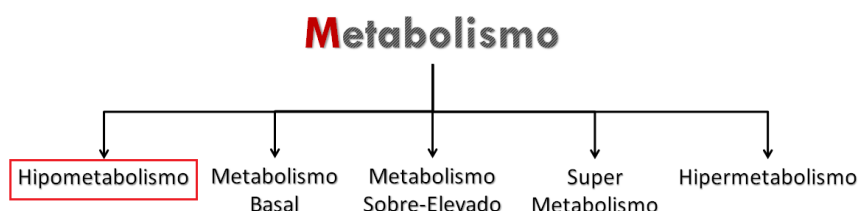
A prescrição do exercício físico de acordo com os consensos do ACSM (Colégio Americano de Medicina Desportiva) apenas contempla o impacto metabólico e hipermetabólico do exercício físico e não inclui o impacto hipometabólico (motricidade da quietude – meditação, treino mental, etc.). Por outro lado, apenas observa a bioenergética como um processo bioquímico sem integrar a dimensão elétrica atômico/molecular (quântico).

Quais as diferenças pedagógicas e didáticas que se podem introduzir na disciplina de Educação Física quando entendemos o nosso corpo na sua relação com a consciência e como um sistema aberto cujas “emissões de energia/informação podem ser emitidas a partir de nós para o nosso ambiente que nos rodeia constantemente”. Que diferenças devem ainda ser introduzidas quando evoluímos de uma abordagem metabólica do corpo humano (de um aluno), que contabiliza e classifica as atividades físicas em termos energéticos recorrendo sobretudo às quilocalorias. Desta forma, um dos conceitos importantes da fisiologia é o de consumo de oxigénio porque quanto maior for o VO_2 (consumo de oxigénio), maior será a produção aeróbia de energia nesse intervalo de tempo. O conceito de energia relaciona-se sobretudo com os processos bioquímicos do ATP (Adenosina Tri-fosfato), uma vez que o ATP é o substrato energético comum a toda a atividade celular. Ou seja, a preocupação dos Professores de Educação Física, quando prescrevem o exercício físico em sala de aula, para além de outros aspetos sócio-afetivos e relacionais, tem por objetivo promover um **balanço energético negativo** aumentando os processos metabólicos para que os corpos dos seus alunos não acumulem os excessos de uma alimentação desregrada e fiquem expostos e vulneráveis aos fatores de risco como o excesso de peso e a obesidade.

Quando se pretende implementar atividade hipometabólicas, obviamente que o objetivo ultrapassa a dimensão fisiológica tradicional para se centrar numa atenção consciente (eutónica) dos processos interiores e aumentar a consciência de si e do mundo à sua volta. Esta dimensão apela a uma nova conceção biológica que privilegia a unidade mente-corpo e o desenvolvimento da interioridade humana.

A introdução dos **Estados Hipometabólicos** numa prática corrente da disciplina de EF tem como objetivo ajudar os alunos a entrarem em contacto consigo próprios (meditação), para depois recuperar a sensação de segurança, ou seja, acalmar os sobre-excitados circuitos emocionais. **Para se aquietar a mente é importante aquietar o corpo.** Intuitivamente os Mestres ZEN diagnosticaram um problema humano básico: as nossas redes associativas cerebrais estão abarrotadas com pensamentos discriminativos. Este facto reverbera com os

circuitos afetivos e viscerais ancestrais, de atitudes impressas desde a infância com noções fortemente matizadas do certo e do errado, James H. Austin (1999).



A variabilidade da frequência cardíaca no gráfico de cima mostra a forma aleatória e irregular, típica de sentimentos de raiva ou frustração. Estados emocionais positivos e sinceros tais como gratidão (em baixo) resultam em padrões de VFC ordenados e coerentes geralmente associados com uma função cardiovascular destacável (Imagem e texto de HeartMath Institute).

Uma escola PPIP, que procura desenvolver as suas próprias soluções pedagógicas também terá, na minha opinião, que encontrar na **fronteira da ciência** (“Fora da Caixa”), outros fundamentos que substanciam e alicerçam estas novas abordagens pedagógicas. Algumas escolas do PPIP têm investido nas atividades **mindfulness**, no relaxamento muscular progressivo e noutras **práticas holopráticas**. Ou seja, a inovação conduz a uma mudança no conhecimento, nas crenças e também nas práticas. Estas escolas Piloto, de acordo com Helena Kovacs & Luís Tinoca (2017), *descongelar a pedagogia: a introdução de novas medidas educativas em Portugal*, referem que estas escolas beneficiam de liberdade para reorganizar as turmas, definindo um currículo adequado, propondo novas metodologias de trabalho, programas e cronogramas. As escolas são desafiadas a fazer quase tudo com apenas 2 condicionantes: as novas atividades da escola não podem ter mais despesas que aquelas previstas pelo orçamento afeto; segundo, o mecanismo de recrutamento dos professores não pode ser alterado. Como afirmou um Diretor de uma escola piloto, “foi uma desculpa para internamente se refletir e tentar encontrar novas estratégias inovadoras para se lidar com os problemas antigos”.

PROBLEMAS: a educação tem procurado fundamentalmente soluções cosméticas, ou dito de outra forma, ações paliativas, para tentar resolver os problemas de fundo. Nietzsche afirmou que se não conseguirmos "matá-lo" (problema), ele fortalece-se e torna-se cada vez mais difícil de solucionar. Peter Senge afirma que as soluções originam novos problemas.

Albert Einstein diz que "não podemos resolver os nossos problemas usando o mesmo tipo de pensamento que os criou". Portanto, é imprescindível uma nova maneira de pensar.

Este é um grande desafio para os professores. Mas felizmente um bom desafio. É importante alterar a velha ideia da sala de aula como um **caixa negra** que não sabemos o que acontece dentro dela. Esta é uma tentativa para abrir esta caixa e efetuar alterações efetivas. Este espaço de aula da Educação Física tem estado refém de uma ideologia predominante a qual pretendo, com esta reflexão e oportunidade (escola PPIP), propor novos significados, não só do ponto de vista pedagógico, didático como científico (ciência da motricidade humana numa perspetiva holística).

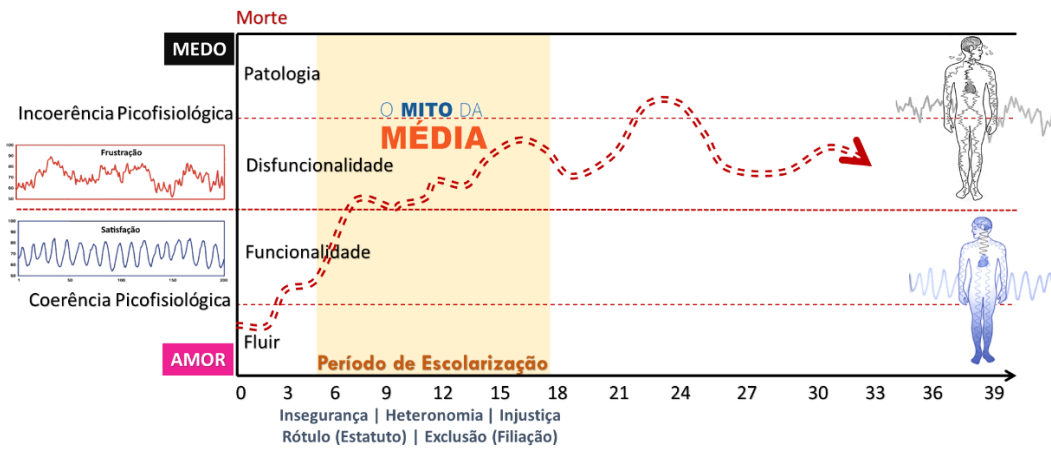
As escolas assumem a liberdade para alterar o conteúdo curricular, abolir elementos desnecessários, introduzir os seus próprios conteúdos e negociar um currículo mais relevante. Na minha perspetiva, os grupos de Educação Física de uma escola PPIP, também têm espaço para divergir do programa e encontrar novos modelos teóricos, divergentes da atual fundamentação científica do exercício e saúde, que suportem estas novas opções programáticas. Helena Kovacs & Luís Tinoca (2017), salientam o facto das escolas serem livres para ensinar o essencial e gerir os outros elementos do currículo de forma livre. Isto cria condições e espaço de manobra dentro do currículo para se escolher, alterar ou substituir conteúdos curriculares relevantes e executá-los recorrendo a diferentes pedagogias. Muitos professores de Educação Física acreditam que se eles ensinam então os alunos aprendem e muitas vezes esquecem-se que este processo não acontece necessariamente de forma linear. Trata-se de um problema de conceitos (pedagógico) porque está largamente enraizada tanto nos professores como pais, a crença que a *chave para a aprendizagem é a repetição*, e que se formos rigorosos neste processo, eles (alunos) irão aprender. Esta crença precisa mudar afirma um Diretor de uma escola PPIP.

Assim, a ideia de descongelar reflete principalmente a necessidade de abolir as perpeções e crenças fechadas da educação e apoiar o ensino e aprendizagem de forma a permitir que evolua no sentido de atividades mais flexíveis, refletidas e compensadoras. Na opinião dos entrevistados, o “estado congelado da escola” foi descrito pela não-colaboração dentro e fora da escola, professores que teimosamente se apegam nos métodos anacrónicos e as escolas cujo modelo organizacional se assemelha a fábricas do século XIX.

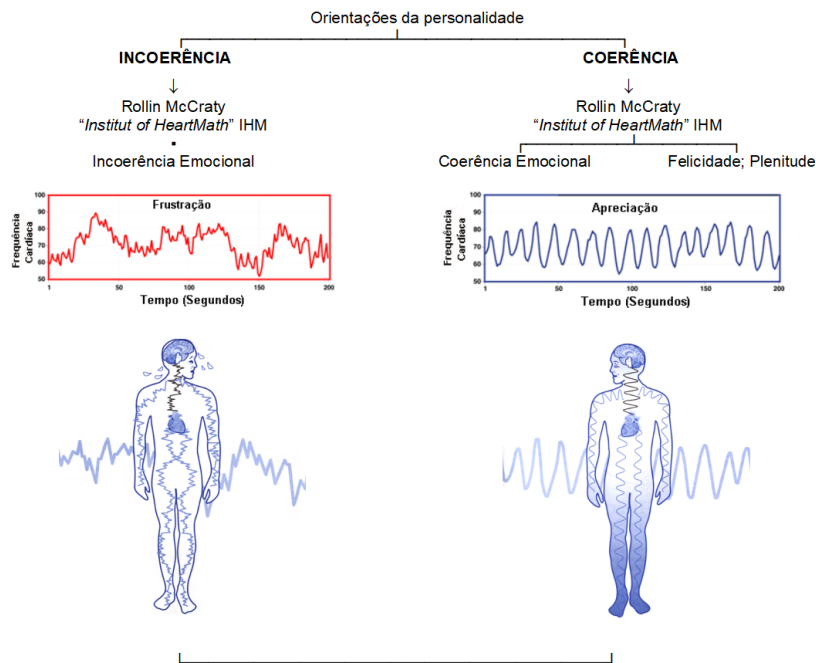
O IHM (Institute of HeatMath™) desenvolveu estudos nesta área comprovando também que em estados nos quais existe um alto nível de coerência na forma de onda da VFC, existe uma tendência para haver um aumento da coerência entre padrões rítmicos produzidos por diferentes sistemas osciladores fisiológicos (Ex: sincronização e encadeamento entre ritmos cardíacos, ritmos respiratórios e oscilações da pressão sanguínea).

As investigações do IHM têm dado claras evidências sobre o que designa por **coerência fisiológica**. Este estado está associado com padrões de onda do tipo sinusoidal dos ritmos cardíacos, uma alteração no equilíbrio no sistema nervoso autónomo no sentido de um aumento da atividade parassimpática, **umentando a sincronização coração-cérebro** e promovendo um encadeamento entre vários sistemas fisiológicos. Desta forma, as funções dos sistemas corporais funcionam com um elevado grau de eficiência e harmonia e os processos regenerativos naturais ficam facilitados. Embora o estado de coerência seja um

estado natural ao homem e o qual pode ocorrer de forma espontânea, episódios contínuos são geralmente raros.



QUADRO: exemplo de um processo de enculturação de uma criança num contexto familiar, depois social (incluindo a escola), onde impera o modelo competitivo e inorgânico. Este modelo representa uma hipotética curva de enculturação na qual o indivíduo, ao ser condicionado a conformar-se com um sistema baseado no incentivo e/ou punição, abdica da sua individualidade ou desenvolve a raiva e ressentimento contra as figuras de autoridade que impõem restrições, muitas vezes ambíguas. Ou seja, o processo de enculturação torna-se fonte de inconformidade biocultural porque cria tensão entre a vontade individual e a vontade coletiva, sendo a vontade coletiva fundada em crenças disfuncionais sobre o perfil que o indivíduo deve assumir.



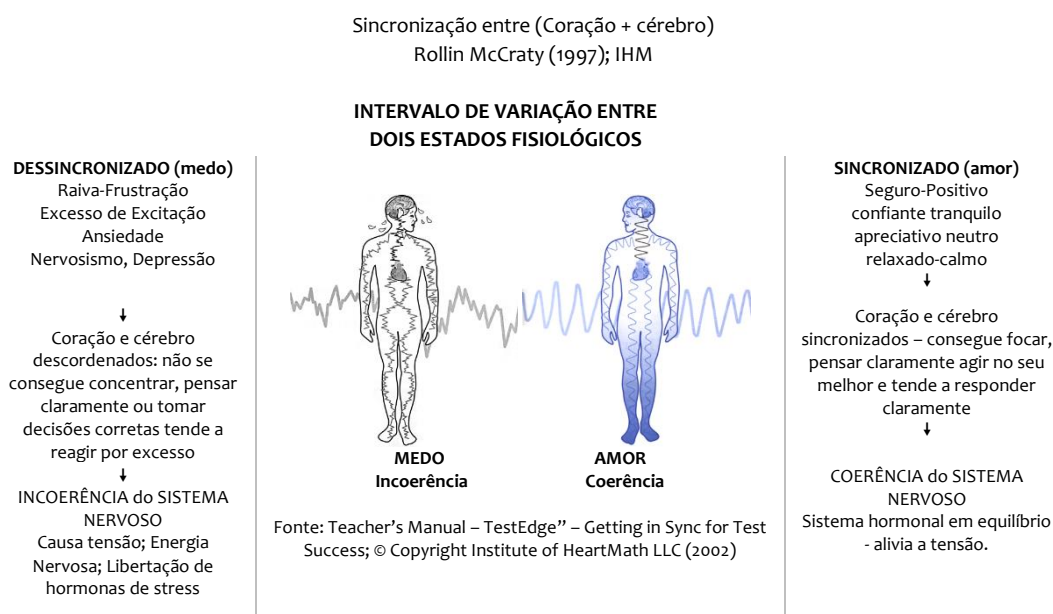
Estes gráficos mostram de que forma as emoções afetam os nossos padrões dos ritmos cardíacos. O ritmo caótico associado com a frustração e outras emoções negativas pressionam o nosso corpo e drena a nossa energia. Também afeta adversamente o cérebro e a nossa capacidade para pensar com clareza e tomar decisões sensatas. Os sentimentos positivos tais com a apreciação, estão associadas com ritmos cardíacos coerentes e harmoniosos, e com a saúde do coração e do sistema nervoso. Estão associadas ao aumento dos níveis de energia, clareza mental e um vasto leque de benefícios para a nossa saúde.

Designa-se por **coerência psicofisiológica** ao modo fisiológico coerente promovido por estados emocionais positivos. Este estado é associado com a manutenção de emoções positivas e a um elevado nível de estabilidade mental e emocional. Nos estados de coerência

psicofisiológica, existe um aumento da sincronização e harmonia entre os sistemas cognitivo, emocional e físico.

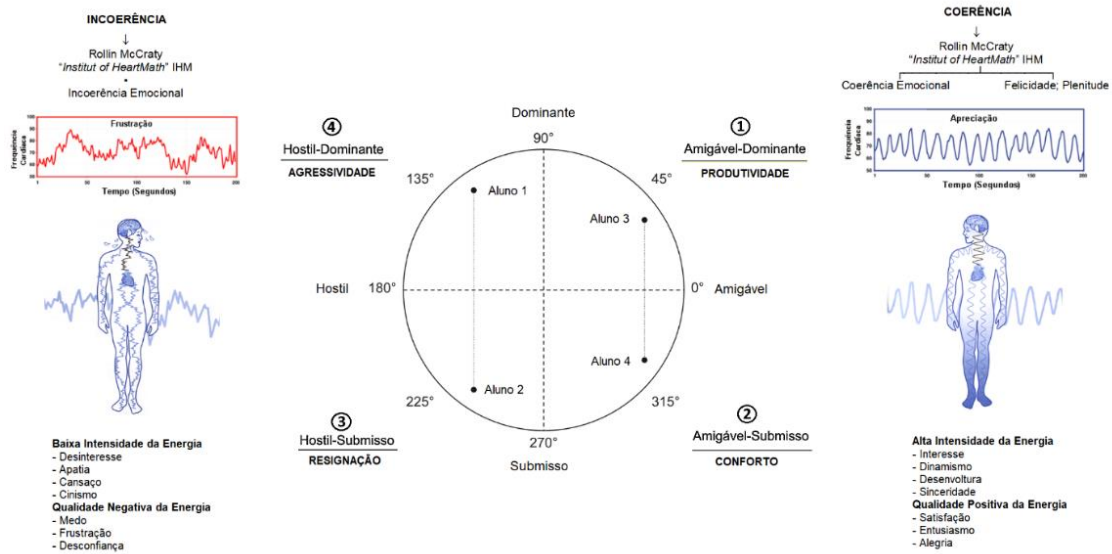
Várias experiências têm demonstrado como é que as mensagens que o coração emite para o cérebro, afetam a nossa percepção, processos mentais, estados emocionais e a performance de forma bastante significativa. O coração comunica informação relativa aos estados emocional (tal como se reflete nos padrões da Variabilidade da Frequência Cardíaca), para o CENTRO CARDÍACO situado na medula cerebral (corpo caloso), que por sua vez se desloca para o NÚCLEO INTRALAMINAR do TÁLAMO e para a AMÍGDALA. Estas áreas estão diretamente ligadas com a base dos lobos frontais, os quais são críticos para a tomada de decisões e para a integração da razão e das emoções.

Embora concorde com a afirmação de Mark Brackett quando afirma que todas as emoções enquadradas no **Mood Meter** têm uma finalidade e são importantes, o objetivo da educação (se pretende educar os jovens para uma sociedade da paz e harmonia), deverá privilegiar as emoções coerentes (cor amarela – agradável, elevada energia e cor verde – agradável, baixa energia). As crianças terão de aprender a exprimir e a regular todo o espectro de emoções, mas são as emoções coerentes que aumentam a atividade parassimpática, incrementando a sincronização coração-cérebro e promovem um encadeamento entre vários sistemas fisiológicos. A competição promove emoções no quadrante vermelho e o insucesso na competição e na avaliação escolar promove emoções no quadrante azul do Mood Meter. Os **Estados Hipometabólicos** facilitam os estados coerentes (coerência psicofisiológica) e o contacto com os estados de paz e calma interiores.



O NÚCLEO INTRALAMINAR envia sinais para o resto do córtex para ajudar a sincronizar a atividade cortical, fornecendo assim uma via e os mecanismos que explicam como é que os ritmos do coração podem alterar os padrões das ondas cerebrais e concomitantemente modificar a função cerebral. Quando os padrões dos ritmos cardíacos são coerentes, a informação neuronal enviada para o cérebro facilita a função cortical. Este efeito é normalmente sentido como uma clareza mental elevada, aumento da capacidade de tomada de decisões e aumento da criatividade. Adicionalmente, inputs coerentes a partir do coração

tendem a facilitar a experiência de estados emocionais positivos. O coração está intimamente envolvido na criação de coerência psicofisiológica.



O coração não é apenas uma bomba Muscular que assume uma função fisiológica de Bomba muscular sanguínea. Em cada batimento cardíaco o coração não bombeia apenas o sangue, mas também transmite padrões complexos de carácter neurológicos, hormonal, de pressão e eletromagnético para o cérebro e através do corpo. Estas mensagens afetam a percepção, processos mentais, estados emocionais e a performance; O coração comunica informação relativa ao estado emocional (tal como se reflete nos padrões de variabilidade de frequência cardíaca), ao centro cardíaco do corpo caloso, que por sua vez alimenta o tálamo e amígdala.

Os nossos extremos de emoções, quer amor ou medo, podem ser vistos na perspectiva de um campo eléctrico e magnético expresso como uma onda. O coração fornece o campo energético abrangente que une todo o sistema em conjunto. É o gerador de padrões de informação rítmica mais poderoso do corpo humano e a Variabilidade da Frequência Cardíaca espelha uma dança dinâmica entre os dois maiores ramos do sistema nervoso autónomo, o simpático e o parassimpático, cuja função é controlar as funções de virtualmente quase todos os órgãos e sistema fisiológicos do nosso corpo.

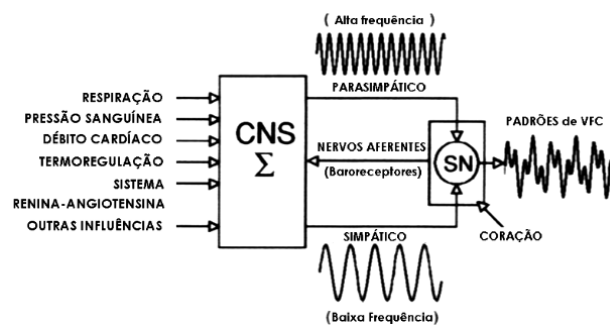


Gráfico: HeartMath Research Centre, Rollin McCrathy, (2001). Mostra a ligação entre o sistema nervoso o coração e o cérebro. O ramo simpático acelera a FC enquanto que o parassimpático diminui. A VFC deve-se à interação entre dois ramos do SN e os sinais aferentes enviados a partir do coração para o cérebro (Rede de baroreceptores).

MEDITAÇÃO FACILITADA – BIOFEEDBACK:

O Biofeedback refere-se a qualquer mecanismo biológico que permita a retroalimentação (“*feed back*”), isto é, que permita o retorno de informação para reafirmação e ajustamento interno, seja uma tensão muscular, temperatura da pele, frequência cardíaca, respiração ou a atividade das ondas cerebrais. Se pudermos tomar consciência de um mecanismo fisiológico refletido através de um computador, e ver efetivamente o sinal no monitor, ou escutar um sinal audível, podemos aprender como controlar esse sinal e assim, o mecanismo físico.

O biofeedback dá-nos acesso ao sistema nervoso autónomo ou involuntário e qualquer processo fisiológico que ocorra dentro do nosso corpo que possa ser mensurável e controlado através deste processo de retroalimentação. Os “místicos” e os yoguis utilizaram este processo de controlo fisiológico desde há séculos. Por exemplo, Swami Rama está entre os primeiros a ser estudado nos Estados Unidos no Menninger Institute em Topeka, onde descobriu que com apenas alguns minutos de feedback, podia demonstrar um controlo notável. Com base nestas investigações compreendeu-se que pelo uso deste equipamento e tecnologia, pode-se ensinar uma pessoa média a fazer exatamente o mesmo tipo de coisas num período muitíssimo mais reduzido.

Pacientes que utilizaram o biofeedback transcenderam a ideia de que os seus corpos estão fora do seu controlo e aperceberam-se que as suas emoções, pensamentos e intenções são uma força que produz alterações nos seus corpos e assim, os seus corpos são uma extensão das suas mentes. Muitas das técnicas de yoga e Tai-Chi, ou mesmo artes marciais, ensinam técnicas de controlo e mestria da mente-corpo como um processo preliminar a um mergulhar na consciência. Acalmar as emoções, aquietar a mente, e controlar as distrações que o corpo produz, faz parte do processo de auto-disciplina no qual se aprende a conservar e devotar as energias à contemplação e meditação.

Glen Rein, Mike Atkinson & Rollin McCraty (1995), publicaram no *Journal of Advancement in Medicine*, o artigo intitulado *The physiological and psychological effects of compassion and anger*. Nesta investigação foram medidos a secreção de IgA (Imunoglobulina A) a partir da saliva, a frequências cardíaca e o estado de humor antes e depois de um grupo de 30 indivíduos experimentarem estados emocionais de compaixão e carinho e raiva e frustração. Foram comparados dois métodos de indução de estados emocionais: auto-induzidos versus indução externa com o auxílio de imagens vídeo. A raiva provocava um aumento significativo nos níveis totais de perturbação da disposição e da frequência cardíaca mas não influenciava os níveis de S-IgA (Saliva-Imunoglobulina A). Por outro lado, sentimentos sinceros e positivos de carinho e compaixão, auto-induzidos através da utilização do software de biofeedback *Freeze Frame*®, produziram um aumento significativo nos níveis de S-IgA. A observação dos efeitos ao longo de um período de seis horas, observaram que uma experiência de cinco minutos de raiva produziu uma inibição significativa da S-IgA que durou por um período de 1 a 5 horas depois da experiência emocional.

A IgA é um anti-corpo que desempenha um papel importante na defesa do organismo quando se verifica uma invasão de microorganismos através de uma membrana mucosa (superfícies revestidas, como o nariz, os olhos, os pulmões e os intestinos). A IgA encontra-se no sangue e em algumas secreções como as do tubo gastrointestinal e do nariz, dos olhos, dos pulmões e do leite materno.

Os resultados indiciam que os estados emocionais positivos auto-induzidos, obtidos aquando da utilização do Freeze-Frame são mais eficazes na estimulação dos níveis de S-IgA quando comparado com outros métodos externos previamente utilizados. Os efeitos das emoções na análise a curto prazo da densidade espectral da variabilidade da frequência cardíaca observados, mostram que os sentimentos de apreciação auto-induzidos pela pessoa ao utilizar um dispositivo de biofeedback produz uma mudança no equilíbrio do sistema nervoso autónomo no sentido de um aumento da atividade parassimpática. Na medida em que as secreções salivares são principalmente ativadas pelos nervos parassimpáticos, a regulação autónoma oferece um possível mecanismo para explicar o aumento imediato dos valores de S-IgA consecutivos à experiência de emoções positivas.

Rollin McCraty e al. (1998) também desenvolveram outros estudos nomeadamente sobre a coerência cardíaca e os níveis de DHEA (Dehidro-Epi-Andosterona, precursor da androstenediona, testosterona e estrogénio) e o **cortisol** produzidos pela glândula suprarrenal. Depois de um mês de aplicação do protocolo no grupo experimental, este revelou aumentos significativos a nível do cuidado (carinho/zelo), vigor, e diminuição significativa no sentimento de culpa, hostilidade, esgotamento (Burnout), ansiedade e efeitos do stress, não se verificando alterações significativas no grupo de controlo. Verificou-se uma redução média de 23% nos níveis de cortisol e um aumento de 100% nos níveis de DHEA no grupo experimental. Este grupo experimental foi sujeito a algumas técnicas que facilitavam a *coerência e equilíbrio emocional*. O aumento significativo nos níveis de DHEA/cortisol estavam em consonância com os resultados psicológicos que mostravam uma redução significativa nos níveis de stress, esgotamento, e emoções incoerentes.

O Institute Heart Math, no seu documento Science of the Heart® apresenta um vasto reportório de investigações, experiências e resultados que atribuem a esta metodologia uma grande credibilidade e acreditação. Um dos equipamentos que desenvolveram e comercializam é o Freeze Framer™ (upgrade: *emWave Desktop*), um software que facilita a aprendizagem da coerência psicofisiológica através de um conjunto de jogos interativos.

Os equipamentos de Biofeedback possuem uma interface gráfica que permite observar alguns parâmetros relacionados com a VFC. Esta tecnologia pode estar disponível nas Escolas, facilitando aos alunos utilizadores deste programa (na fase de repouso), um processo de meditação assistida.

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO FREEZE FRAME;

Os investigadores investem na sincronização coração cérebro sabendo que a coerência cardíaca melhora a performance cognitiva. Ou seja, o aumento da sincronização entre o coração cérebro durante a coerência dos ritmos cardíacos (VFC), mostram alterações na sincronização das ondas alfa durante ritmos cardíacos de elevada coerência. Verifica-se nestas condições um aumento significativo na sincronização dos ritmos alfa do traçado eletrocardiográfico e eletroencefalográfico durante as sessões com jogos de biofeedback. Estes foram os resultados do estudo apresentado na *Annual Meeting of the Pavlovian Society* por Rollin McCraty & Mike Atkinson (1999). Os resultados mostram uma alteração positiva no estado emocional, equilíbrio do sistema nervoso autónomo e uma maior coerência na função cardíaca obtidas através da prática do software Freeze-Frame.

Rollin McCraty, Mike Atkinson, Dana Tomasino, Jeff Goelitz, Harvey N. Mayrovitz desenvolveram uma investigação na “Palm Springs Middle School” no condado de Dade na Florida. Estudaram qual o “impacto do desenvolvimento de habilidades de auto-gestão emocional a nível do funcionamento psicossocial e na recuperação autónoma relativa ao stress em crianças do nível escolar médio”. Os resultados indicaram melhorias significativas seguidas à aplicação do programa do Heartmath em 17 de 19 áreas do funcionamento psicossocial medidas por um questionário, incluindo a gestão da raiva, conforto do professor, auto-confiança, gestão do trabalho e concentração, percepções do meio familiar/satisfação e diminuição do comportamento de risco.

Aptidão para a realização:

- Motivado e apoiado;
- Gestão no trabalho/concentrado;
- Energizado vs. Derrotado;
- Influência dos pares;
- Capacidades de liderança;
- Comportamento de risco;

Capacidades interpessoais:

- Conforto do professor;
- Gestão da raiva;
- Assertivo vs. Timidez;
- Suporte dos pares / Satisfação;
- Empatia dos pares;
- Suporte familiar/Satisfação;
- Apoio familiar/participação;

Atitude mental:

- Atitude escolar;
- Auto-satisfação;
- Locus de controlo;
- Auto-confiança;
- Gestão do stress;
- Idealista vs realista.



O Testes de “**Achievement Inventory Measurement**” foi aplicado uma semana antes e depois da aplicação do programa de auto-gestão de capacidades emocionais. As escalas medidas foram divididas em 3 categorias gerais: Aptidão para a realização; Capacidades interpessoais e Atitudes mentais. Depois de aplicado o programa, os estudantes demonstraram ganhos significativos em quase todas as medidas. Um acompanhamento durante 6 meses permitiu verificar que muitas destes ganhos se mantiveram ao longo do tempo.

Pam Aeson & Stephanie J. Thurik (2000), “*Minneapolis Public School District, Minnesota. Improving Test-Taking Skills and Academic performance in High School Students using HeartMath Learning Enhancement Tools*”.

Os resultados académicos indicaram que as habilidades de preparação emocional aprendidas durante o campo da primavera resultaram em melhorias na realização e performance dos testes acima dos resultados alcançados através de uma preparação académica normal.

Os estudantes concretizaram ganhos significativos representando 1 ou 2 anos de desenvolvimento a nível da leitura e da matemática apenas com um ano de preparação e instrução. Isto mostra claramente que ao se ensinar os estudantes

como utilizar a sincronização coração cérebro através de estados coerentes, eles conseguem reduzir a ansiedade pré-teste e melhorar os seus resultados na realização dos testes escritos, afirma Stephanie J. Thurik, especialista nos currículos de leitura secundários da Minneapolis Public Schools.

Edie Fritz (2001), “Creighton Elementary School District Summer Academy, Phoenix Arizona. *HeartMath Tools Improve Reading Proficiency in elementary School Special Education Students*” menciona os aspetos chave da sua investigação: 14 dias de instrução utilizando a ferramenta de biofeedback do HeartMath, permitiu que numa classe de educação especial, em alunos do sexto grau, melhorar significativamente a sua proficiência na leitura. “Os estudantes não faziam ideia que eram capazes de criar paz dentro deles da mesma forma que podiam criar medo e preocupação”. As suas conclusões referem que “quando as técnicas são apresentadas às crianças e estas se apercebem que conseguem interiorizar e usá-las para reduzir o stress, a dor emocional relativa à falha percebida (medo do insucesso ou “**neurose de expectativa**”, ou seja, “o bloqueio de performance após um fiasco anterior através da expectativa angustiada de novo insucesso”, Georg Dietrich & Hellmuth Walter, 1970), desenvolvem uma comunicação mais sensível e um estado mais tranquilo, sendo por isso capazes de aceder àquilo que já aprenderam”. “Edie Fritz, um psicólogo educacional numa escola elementar em Phoenix, que trabalha crianças com Necessidades Educativas Especiais (dificuldades de aprendizagem) afirma que “Independentemente dos antecedentes fisiológicos ou socioeconómicos, o ambiente familiar, o sistema de valores pessoais e/ou problemas de aprendizagem, as crianças precisam de se sentir bem consigo próprias. Elas querem técnicas que as ajudem a aceder melhor àquilo que elas realmente são!”.

Podemos ainda citar outros estudos como o de Eugene Walker, “*Dekalb County System, Geórgia*”; “*Improving Resiliency and performance in Educational administrators*” ou o estudo de Frederic Luskin da Universidade de Stanford; “*The Effect of Forgiveness Training on Psychosocial factor in College Age Adults*”. No primeiro estudo, um grupo de administradores educacionais foram sujeitos a um treino com as ferramentas do HeartMath™ as quais tiveram um impacto significativo ao facilitar uma maior capacidade de resiliência a estes operacionais. No segundo estudo, a aplicação de um programa de treino com as mesmas ferramentas foi efetivo na diminuição dos traços de raiva e mágoa ou ressentimento interpessoal, melhorando o funcionamento psicossocial e aumentando a tendência para o uso do perdão como estratégia de resolução de problemas em estudantes colegiais.

Com o intuito de valorizar o “*Quociente Emocional*”, que alguns autores referem como representando 80% dos fatores de sucesso, implementaram um sistema de Biofeedback desenvolvido pelo Instituto HeartMath ou pelo “*WildDivine™*” que pretende melhorar vários aspetos importantíssimos do panorama escolar. Pese embora o facto do equipamento “*Heart-Tuner*” desenvolvido pela *Heart Coherence Team™* poder ser mais preciso do ponto de vista matemático e fisiológico, é muito mais oneroso o que dificulta às escolas, com baixos orçamentos, a sua aquisição. Também podemos trabalhar a coerência cardíaca interna através de outras técnicas mais acessíveis sem o uso das TIC.

No caso da aplicação da ferramenta do HeartMath verificou-se a nível educativo um aumento de 50% de Estudantes que passaram os seus exames. Os estudantes tiveram ganhos representando 1 ou 2 anos de crescimento na leitura e matemática com apenas 1 mês de preparação e Introdução:

- a) Melhorias nos Resultados dos testes;
- b) Melhorias na Clareza mental;
- c) Melhorias na Gestão e concentração no trabalho;
- d) Melhorias nos Comportamentos na classe;
- e) Melhorias no Lugar de controlo (resistência à mesma pressão);
- f) Melhorias nos Tempos de discriminação e reação;
- g) Melhorias na Tomada de decisões;
- h) Melhoria na Prontidão à aprendizagem;
- i) Melhoria no Conforto do professor;
- j) Melhorias nos Relacionamentos familiares.
- k) Diminuição do Comportamentos de risco;
- l) Diminuição da Zanga - raiva;
- m) Diminuição da Hostilidade;
- n) Diminuição da Ansiedade;
- o) Diminuição da Depressão;
- p) Diminuição da Angústia psicológica geral;
- q) Diminuição da Sintomas físicos do STRESS – Somatização.

Designa-se por *coerência psicofisiológica* ao modo fisiológico coerente promovido por estados emocionais positivos. Este estado é associado com a manutenção de emoções positivas a um elevado nível de estabilidade mental e emocional. Nos estados de coerência psicofisiológica, existe um aumento da sincronização e harmonia entre os sistemas cognitivo, emocional e físico.

BIOFEEDBACK

A. Martin Wuttke, “*Consciousness Tools for the new millenium*”, conhecido internacionalmente como um especialista em biofeedback, é o presidente da AAPB da Georgia (*Geórgia Association for Applied Psychophysiology and Biofeedback*) bem como o fundador e Diretor do Southern Institute of Applied Psychophysiology, Inc. O biofeedback tem ganho bastante aceitação social nos últimos anos e tal deve-se ao desenvolvimento tecnológico. Biofeedback refere-se a qualquer mecanismo biológico que permita a retroalimentação (“*feed back*”), isto é, que permita o retorno de informação para reafirmação e ajustamento interno, seja uma tensão muscular, temperatura da pele, frequência cardíaca, respiração ou a atividade das ondas cerebrais. Se pudermos tomar consciência de um mecanismo fisiológico refletido através de um computador, e ver efetivamente o sinal no monitor, ou escutar um sinal audível, aprenderemos como controlar esse sinal e assim, o mecanismo físico.

O biofeedback dá-nos acesso ao sistema nervoso autónomo ou involuntário. É essa porção do sistema nervoso que em tempos se pensou estar completamente fora do controlo voluntário. Agora sabe-se através desta tecnologia, que todo e qualquer processo fisiológico que ocorra dentro do nosso corpo que possa ser mensurável, pode ser controlado através deste processo de retroalimentação. Os praticantes de Yoga com muita experiência (Índia) utilizaram este processo de controlo fisiológico desde há séculos. Temos vindo a saber ao longo dos anos que existem alguns indivíduos praticantes de Yoga avançado que conseguem diminuir ou parar a frequência cardíaca ou reduzir a taxa respiratória até um valor ínfimo por intervalos de tempo consideráveis. A. Martin Wuttke refere que nós apenas estamos a

redescobrir e a desenvolver alguns princípios e ferramentas poderosas que fazem parte das mais antigas tradições e ensinamentos espirituais que estão a ser reproduzidos pelas modernas tecnologias. Combinando estes princípios com a tecnologia moderna seremos capazes de facilitar uma mudança rápida nos indivíduos e tratar efetivamente um grande leque de desordens físicas e psicológicas.

Os praticantes de Yoga (Yoguis) são conhecidos pela sua capacidade de controlo supernormal da sua fisiologia depois de investir anos a aprender a fazê-lo. Por exemplo, Swami Rama está entre os primeiros a ser estudado nos Estados Unidos no *Menninger Institute em Topeka, KS*. Participou em vários estudos onde descobriu que com apenas alguns minutos de feedback com o auxílio de computadores, podia demonstrar um controlo notável. Conseguia fibrilar o seu coração e pará-lo durante vários segundos, podia também alterar a temperatura da superfície ao longo da palma da sua mão em cerca de 10° F. Por outras palavras, no lado esquerdo da sua palma a temperatura alcançava os 80° F. e no lado direito da mesma mão a temperatura elevava-se aos 90° F. Ele conseguia fazer isto com a sua vontade consciente. Também conseguia demonstrar um controlo notável a nível da atividade das suas ondas cerebrais. Podia ir para um padrão predominantemente caracterizado pelo ritmo Delta em poucos minutos, manter-se nesse estado e sair dele por sua vontade. É claro que passou décadas a treinar, aprendendo a fazê-lo. Com base nestas investigações compreendeu-se que pelo uso deste equipamento e tecnologia, pode-se ensinar uma pessoa média a fazer exatamente o mesmo tipo de coisas num intervalo de tempo muitíssimo mais reduzido.

Enquanto desenvolvia o seu trabalho a nível da hipnose clínica, o Dr. A. Martin Wuttke descobriu que podia fornecer aos seus pacientes um grande grau de alívio relativo aos seus sintomas físicos. Começou por trabalhar com dependências, à droga, ao álcool e desordens psiquiátricas, num grande hospital da Geórgia do Norte. Começou por utilizar bastante as técnicas de meditação e relaxação com os seus pacientes e observou resultados significativos com todas as pessoas que estavam sobre tratamento. Curioso e sempre desejoso de dar mais um passo iniciou a utilização de equipamento de biofeedback desde cedo na sua carreira. Com a utilização destes equipamentos acelerou ainda mais os processos e alterações que já tinham sido desencadeados com a utilização das técnicas de relaxamento e meditação. Deparou-se com o facto de as pessoas estarem a fazer progressos e a responder muito rapidamente em intervalos de tempo muito mais reduzidos, obtendo alívio significativo em todos os tipos de dores crónicas e emocionais, sintomas comportamentais e psicológicos. Por outro lado, também observou que os pacientes (e talvez seja por isso que as tradições antigas usam algumas técnicas para adquirir controlo sobre os seus corpos (ações e reações), começaram a evoluir num sentido diferente. Começaram a ir cada vez mais profundamente no seu auto-conhecimento e auto-domínio, descobrindo aspetos muito interessantes.

*Por outras palavras, transcenderam a ideia de que
os seus corpos estão fora do seu controlo e
aperceberam-se que as suas emoções, pensamentos
e intenções são uma força que produz alterações nos seus corpos
e assim, os seus corpos são uma extensão das suas mentes.*

Podemos facilmente tirar elações destas técnicas e respetivos benefícios quando aplicadas em jovens de idade escolar, sejam aqueles com bons percursos escolares, sejam os

considerados dentro da esfera das dificuldades de aprendizagem, com necessidades educativas especiais ou mesmo no “*fim da linha*”.

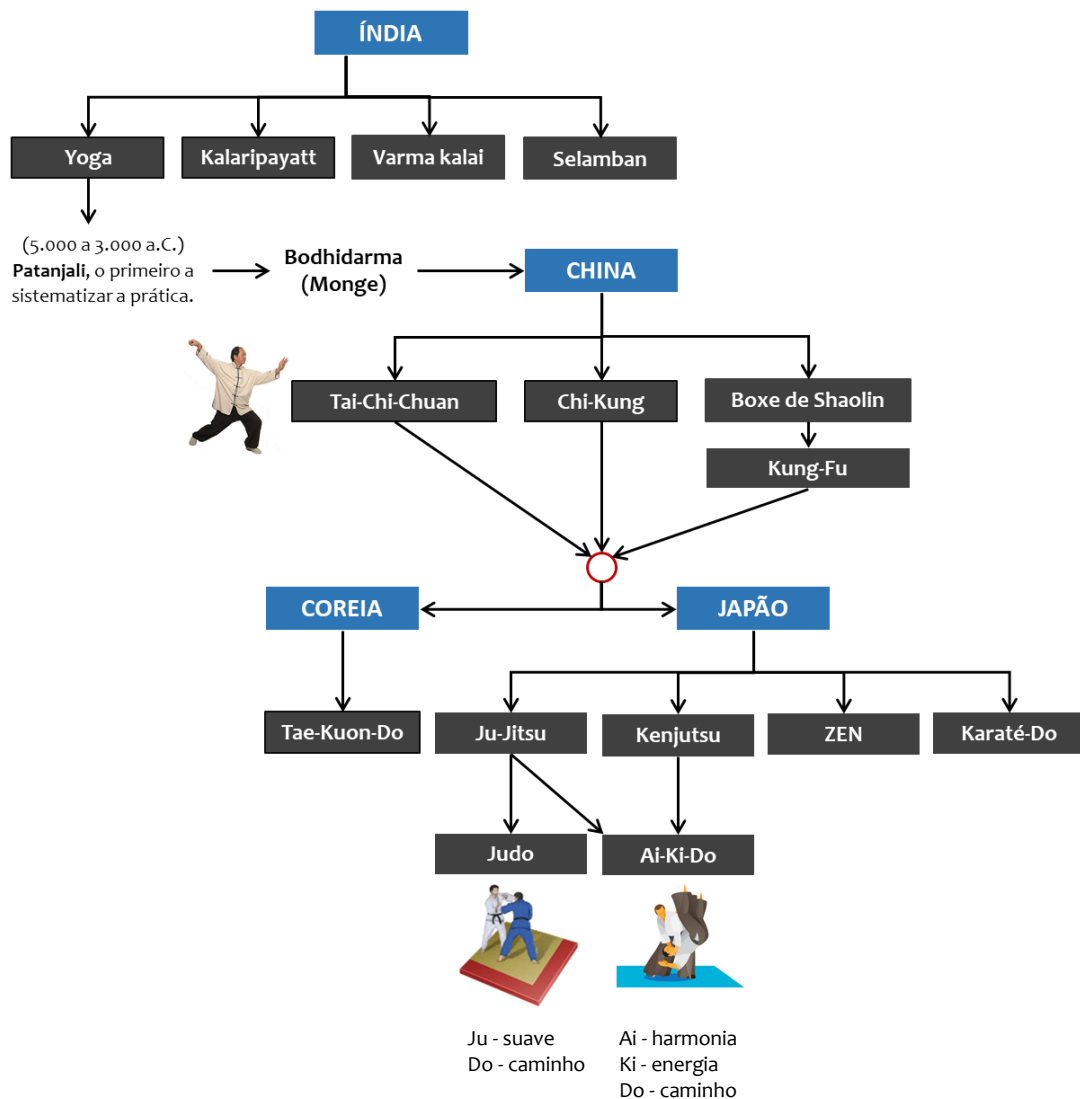
Verificaram que os pacientes começaram uma transformação à medida que evoluíam através do processo de biofeedback. E mais uma vez, o Dr. A. Martin Wuttke sabe por que razão o yoga e Tai-Chi, ou mesmo artes marciais, ensinam técnicas de controlo e mestria da mente-corpo como um processo preliminar a um *mergulhar na consciência*. Aprender a **acalmar as emoções, aquietar a mente, e controlar as distrações que o corpo produz** era uma parte da auto-disciplina pela qual os aspirantes podiam conservar e devotar as suas energias à contemplação e meditação. O atual cenário educativo apresenta inúmeros sintomas onde estes aspetos se tornam cada vez mais prioritários e fundamentais como pressupostos e pré-requisitos para facilitar os processos cognitivos.

Em termos ideais todos nós passamos pelo estágio **Delta**. Esta é a zona onde os mecanismos verdadeiramente restauradores ocorrem naquelas duas primeiras horas de sono. Se a fase delta for bloqueada, podemos permanecer na cama durante 12 horas e sentirmos como que se não tivéssemos uma boa noite de repouso. Se alguém beber demasiado álcool e for dormir, sentir-se-á mais cansado quando acorda do que antes de se deitar. De facto, o álcool bloqueia o sono Delta tal como muitas outras drogas incluindo a cafeína. O sono delta é fundamental para que se dê o processo restaurador. Swami Rama e muitos Yoguis conseguem ficar em delta por um intervalo de tempo de 2 a 3 horas durante a noite e é todo o repouso que necessita. A técnica chama-se **Yoga Nidra**. Traduzida de forma aproximada significa dormir “*sem adormecer*” definindo-se por um estado de consciência onde a mente está acordada, completamente aquietada e observadora enquanto o corpo está essencialmente a dormir. Então, 2 horas de repouso num estado **Delta** equivalem a 6 a 8 horas ou até 10 horas de repouso durante a noite, para a maioria de nós. Contudo, sabe-se que uma pessoa média permanece entre 4 a 6 horas adicionais num trânsito entre outros ciclos de sono que também são essenciais para o processamento e armazenamento de informação decorrente das nossas atividades diárias em vigília. Talvez em pessoas que evoluíram e aprenderam a processar a acumulação de informação diária mental e emocional, os outros ciclos de sono não sejam necessários.

A próxima faixa de ondas cerebrais é a teta que ocorre entre 4 e 8 ciclos por segundo. **Teta** no traçado EEG de adultos pode ser indiciador de sonolência e inclusive um sinal de anomalias. Por vezes, pessoas com lesões no cérebro podem mostrar atividade teta excessiva, quer no local da lesão ou noutras áreas do cérebro. Também se descobriu que a atividade teta está fora da norma em algumas crianças com ADD (*Attention Deficit Disorder*), e ADHA (*Attention Deficit with Hiperactivity Disorder*) e por vezes nalgumas crianças com dificuldades de aprendizagem.

6.3.3 – Atividade Física e a abordagem oriental:

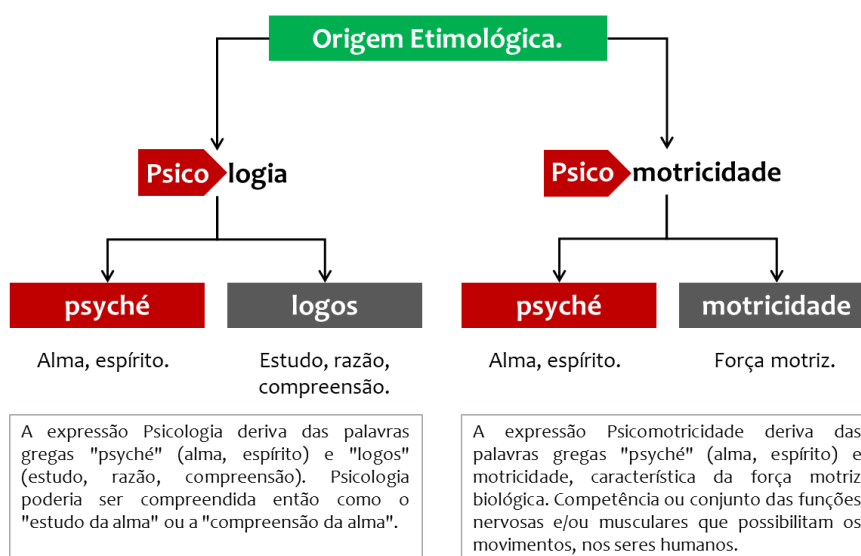
O Tai-Chi-Chuan é uma atividade milenar que se pode realizar em qualquer espaço e a qual não só encerra em si, uma enorme riqueza motora, como ultrapassa de longe o trabalho realizado apenas visando a dimensão anatômico-fisiológica dos exercícios físicos numa aula de Educação Física (AFMV – Atividade Física Moderada ou Vigorosa) como por exemplo, a mobilização articular, flexibilização musculoligamentar e tonificação muscular, sem dúvida importantes, mas não exclusivos.



O Tai-Chi adotou a auto-sugestão na qual uma pessoa imagina um fluxo de energia saudável a circular e a curar o corpo de dentro. Este método tem sido um “segredo” dinâmico e com sucesso para milhões de pessoas ao longo de milênios. Esta auto-sugestão não é apenas algo imaterial na medida em que ao concentrarmos a nossa atenção, estamos na verdade, a promover fluxos de energia no nosso sistema e entre este e o ambiente que nos rodeia, do qual partilhamos energia e informação. Quando o “chi” está perturbado, o DNA e tudo o que ele controla também ficará perturbado, e independentemente do que façamos do ponto de vista de tratamentos ou processos superficiais biológicos do corpo. Se o “chi” não estiver harmonizado a cura será sempre incompleta. O “chi” está relacionado com a alma ou psique: e sempre que existe doença na alma, a mente e/ou corpo manifestarão essa doença, Graham Horwood (2002), “Tai Chi Chuan, The Code of Life”.

A Ciência Médica e do Exercício e Saúde procura no movimento fisiológico desencadear um conjunto de processos metabólicos que promovam determinados efeitos positivos sobre os órgãos e sistemas afetados pelo desequilíbrio. Se a sua abordagem não equaciona a relação entre os fatores emocionais e somáticos, muito menos aceitará os fatores biofísicos (quânticos/bioenergéticos). Apesar de a nossa sociedade evoluir para uma crescente EMH (Economia Muscular Humana) como corolário cultural e tecnológico, a

ciência sabe que o movimento é indispensável para a manutenção de um processo homeostático. Contudo, tem muita dificuldade em aceitar o facto de que a “procura da quietude no movimento” inerente ao Tai-Chi-Chuan ou a “procura do movimento na quietude” próprio do Chi-Kung e também do Yoga, apela a uma “motricidade da alma (psique)” que se relaciona com um fluxo/movimento de energias.



Tanto a Psicologia como a Psicomotricidade têm em comum o estudo da **alma, espírito**. Porém, a psicologia esqueceu-se da **Psyché** e substituiu-a pela cognição (mente) e a nossa consciência é vista como um epifenómeno da nossa atividade eletroquímica do SNC. A Psicomotricidade estuda a relação entre os fenómenos psíquicos, entendidos como processos cognitivos (mentais e emocionais) e a sua relação como os processos do movimento (Tónus), mas esqueceu-se da **Psyché**. Só as práticas corporais orientais se mantiveram fieis à **Psyché**. O nosso corpo é a nossa mente subconsciente afirma Candace Pert. Parece que a Educação Física perdeu a sua **Psyché**, a sua alma/espírito, o “caminho para a transcendência, como afirma Manuel Sérgio.

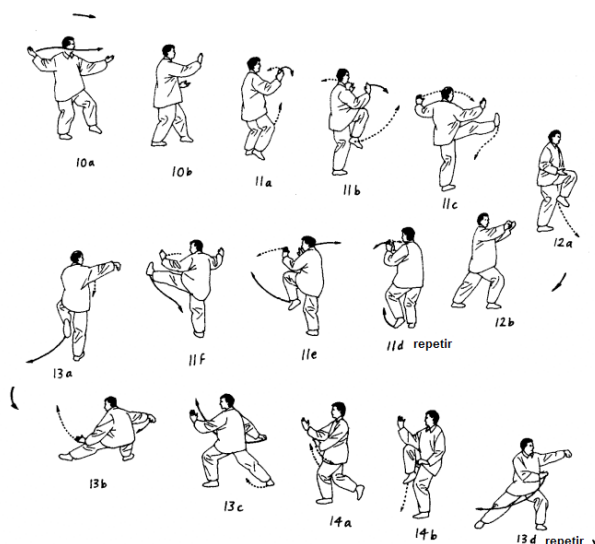
Esta mobilização de energia, que de outro modo não seria possível, mesmo com a dinâmica das “cargas de treino” ou os exercícios cardiovasculares, músculo-esqueléticos, calisténicos ou com recurso a equipamentos tecnologicamente desenvolvidos (ergómetros e equipamentos de musculação), porque “exigem” auto-consciência e integração. Quando realizamos exercício físico num ginásio, numa aula de Educação Física Escolar, num clube desportivo, a nossa consciência está dissociada dos processos e fluxos internos, sendo este realizado com o intuito meramente mecânico/fisiológico de automatização de gestos, de exploração do corpo no espaço ou com o intuito de brincar (lúdico), e na sua maioria a mente está dispersa, ocupada com outras realidades que não o exercício que estamos a realizar, ocupada com as perceções cinestésicas, ou apenas numa realidade virtual, e raramente se processa um diálogo mente/corpo no aqui-agora. Este diálogo entre o corpo (mente subconsciente) e a mente consciente, consegue-se sobretudo na prática do Yoga, do tai-Chi e nas atividades biodinâmicas como a biodança, dançaterapia, eutonia, eurtmia, etc. Ou seja, a prática de exercício físico com objetivos meramente fisiológico/metabólicos não promove o processo de “ensoulment” ou consciência de si, acentuando por vezes esta separação, porque o corpo passa a ser visto como um instrumento que não obedece ao seu “dono” e tem de ser “combatido” ou dominado, tem que ser subserviente, tem que obedecer e

representar os padrões de movimento codificados pela atividade desportiva que representam construtos culturais. A prática do Chi-Kung (Qigong) requer sobretudo uma atenção desperta com o propósito de aumentar a harmonia entre as energias Yin e Yang.

As práticas como o Yoga (união), têm como propósito a integração do self pessoal com o self infinito. O Yoga é uma ciência na medida em que o seu paradigma foi profundamente refletido e sistematizado. A ciência de fronteira tem desenvolvido o enquadramento teórico/prático que permite reinterpretar a sua linguagem. O Yoga é uma psicologia transpessoal/somática assumindo-se como uma ciência intemporal de integração da pessoa com o self transpessoal.

O nosso conceito de saúde será sempre limitado ao modelo paradigmático que o alicerça. Vejamos alguns dos objetivos da prática do Tai-Chi-Chuan:

- a) Auto-conhecimento ou auto-consciência;
- b) Equilíbrio entre corpo e mente;
- c) Saúde física (bioenergética), sobretudo espiritual;
- d) Comunhão entre o indivíduo e o todo – inconsciente coletivo / A-Field;
- e) “cessação das flutuações da mente” – pacificação da mente agitada;
- f) “unificação” (união da consciência unitária com a consciência cósmica);



Os exercícios de chi-kung não obedecem aos mesmos critérios dos programas de exercício físico prescritos com base no modelo ocidental de promoção da saúde. Os benefícios a nível da saúde daqueles que os praticam são irrefutáveis:

- a) É uma forma de exercício de baixo impacto;
- b) São exercício de sustentação do peso e de transferência controlada do peso;
- c) É um exercício aeróbio;
- d) Melhora a condição física: força muscular, coordenação e flexibilidade;
- e) Melhora a “equilibração”;
- f) Melhora o bem-estar geral.
- g) É considerado como a forma de exercício físico mais benéfico para as pessoas de idade porque é suave, gracioso e permite ganhos de saúde rápidos e significativos;
- h) Investigações levadas a cabo pela NCCAM (National Center for Complementary and Alternative Medicine), fundamentam vários benefícios inerentes à prática de tai-chi:

comparativamente aos programas de exercícios cardiovasculares, promove benefícios e melhorias da condição física e endurance, redução de stress, melhoria do bem-estar geral

6.3.3 – O poder da visualização e a “ciência do sucesso”:

O Dr. Denis Waitley autor de vários livros incluindo “*the psychology of winning*”, pegou no programa de visualização dos astronautas da NASA, envolvidos no programa Apollo, com quem trabalhou e aplicou-o em atletas olímpicos na década de 80 e 90. O programa foi designado por “*visual motor rehearsal*” (treino do motor visual). Para analisar os dados ligou os atletas a equipamento de biofeedback sofisticado (EMG, ECG, EEG) e pediu-lhes que corressem a prova nas suas mentes (visualização), tal como o fariam na pista. Descobriu que os músculos eram desencadeados na mesma sequência independentemente se realizavam a prova na pista ou apenas nas suas mentes. Na verdade, **a mente não consegue distinguir se estamos mesmo a fazer algo ou é apenas uma visualização da nossa mente**. Ele afirmou que, “se o atingimos com a mente também o conseguimos com o corpo”. O Dr. Denis Waitley afirma que “when you visualize, you materialize” (quando o visualizamos nós materializamos).

De facto, é importante implementar junto daqueles que procuram um programa de saúde e bem-estar nos ginásios, academias, clubes de saúde ou nos clubes desportivos, nas aulas de Educação Física, **programas de visualização e/ou meditação** para contornar os mecanismos de ruído interno (todas as crenças subconscientes que bloqueiam o sucesso e os objetivos).

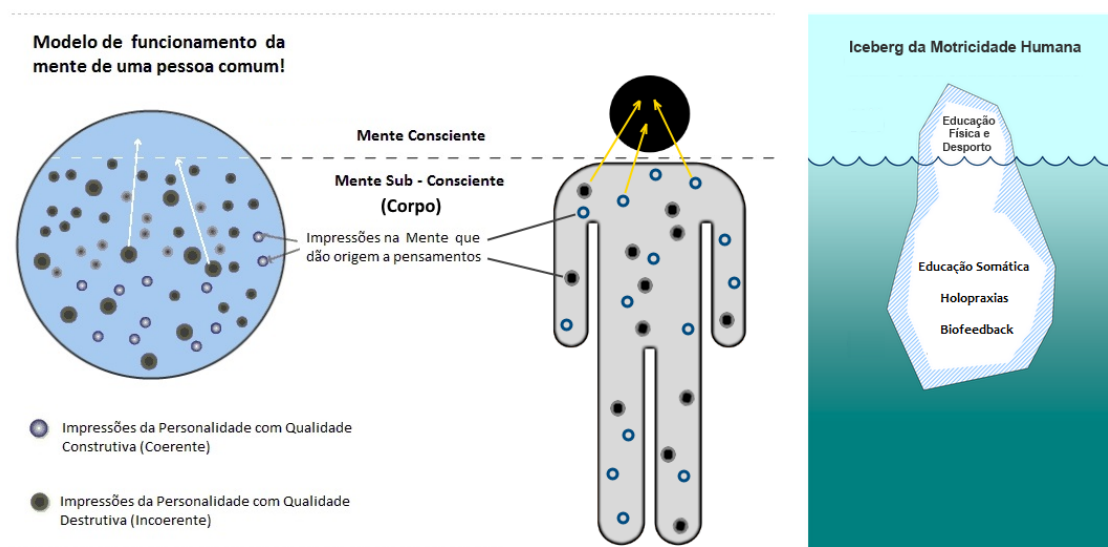
Numa entrevista concedida à revista *Muscle Media* de dezembro de 2000, Denis Waitley, um dos mais respeitados consultores do mundo de empresários de empresas multinacionais, astronautas da NASA e campeões olímpico, ex. presidente do Comité do Conselho olímpico de Medicina Desportiva dos Estados Unidos no campo da psicologia, efetuou algumas considerações sobre assuntos e técnicas relacionadas com o início de um programa de exercício e nutrição com sucesso e o desenvolvimento da confiança e a concentração necessária para alcançar os desafios e objetivos a longo prazo. Ele afirmou que ***a vida em si é um hábito. Se queremos substituir um hábito pouco saudável por outros salutaros, temos que compreender que tudo o que fazemos, aprendemos por observação, imitação, praticando e internalizando.*** Assim, a melhor coisa é procurar um mentor, treinador ou associado porque por vezes é difícil promover modificações significativas sozinho. Essa associação não deve ser feita com alguém que tenha o mesmo problema, mas com alguém que tenha um objetivo similar. O “treinador” (Coach) deve ensinar o “swing” correto e para tal teremos que o praticar durante pelo menos 1 ano para que ele se fique profundamente enraizado e se torne num novo hábito, mais saudável obviamente. O novo padrão de comportamento dificilmente pode ser adquirido em 3 semanas, mas só se tornará num reflexo se o trabalharmos constantemente durante um longo intervalo de tempo. **Este tipo de aprendizagem profunda leva o seu tempo.** Enquanto professores ou monitores de um aderente a um programa de promoção da saúde, não seria sensato fazer a pessoa acreditar que este tipo de resultados acontece instantaneamente, no entanto, devem encorajar todos os pequenos ganhos feitos e a concretização das metas intermédias. É desta forma que os programas de fitness funcionam e é desta forma que funciona a auto-estima: obtendo reforços pelo sucesso, sentir-se bem com o sucesso e reaferindo os objetivos. Assim, o mais

importante é perseguir metas intermédias ou conquistas intermédias em vez de tentar concretizar o objetivo final num curto espaço de tempo.

Quer estejamos a participar num programa de fitness ou sejamos um atleta de topo, é importante escolher o contexto o qual garanta estimulação positiva e evitar os contextos negativos. Conversas, mensagens, pensamentos e contextos negativos reforçam a baixa auto-estima e a imagem corporal negativa. Os noticiários constituem uma das grandes e atuais fontes de informação negativa da qual nos devemos abstrair e procurar manter-nos num ambiente de reforços positivos. Existem muitas distrações com as quais teremos de lidar de forma perseverante e confiante.

Tal como as habilidades motoras são treináveis também podemos treinar as nossas habilidades emocionais e sociais.

Como é que podemos agir prioritariamente sobre o indivíduo para que este evolua no sentido de um perfil de personalidade coerente, funcional, e facilitador da aprendizagem (responsável). Embora o indivíduo esteja contextualizado num grupo, a maioria dos problemas escolares são de natureza relacional, partindo primeiro da sua relação consigo e depois da sua relação com os outros. Se partirmos do princípio que a qualidade da relação com os outros reflete a qualidade da relação consigo próprio, se persistem conflitos ou bloqueios à aprendizagem e integração escolares pode significar que existe deficiências no relacionamento consigo próprio. As **emoções incoerentes** são criadas por **crenças sabotadoras** causadas por traumas físicos e/ou emocionais. Estas perturbações afetam o equilíbrio hormonal, fisiológico, neurológico, químico e cognitivo resultando na manifestação de emoções negativas. As perturbações resultantes podem ser vividas sob a forma de depressão, medos ou comportamentos aditivos.



Candace Pert afirma que o corpo é a nossa mente subconsciente.

As nossas crenças são sobretudo subconscientes e normalmente resultam de uma vida de programação constituindo-se como uma poderosa influencia no comportamento. É com base nas nossas crenças que formamos as nossas atitudes acerca do mundo e de nós próprios, e a partir destas desenvolvemos comportamentos. Normalmente são os

comportamentos auto-derrotistas que desejamos ajudar a alterar nos nossos alunos e em nós próprios. A forma mais eficaz de alterar um comportamento é através de uma alteração da crença ou crenças que lhe dão suporte. O objetivo é transformar crenças que sabotam a participação e envolvimento nas aulas, em crenças que suportam os nossos objetivos comuns. Assim, as nossas **crenças** são os **alicerces da** nossa **personalidade** e definem-nos através do sentimento que nutrimos relativamente a nós próprios, de utilidade ou inutilidade, competência ou incompetência, com poder ou falta de poder, confiança ou dúvida, pertença ou exclusão, autossuficiência ou dependência, flexibilidade e aceitação pessoal ou da auto-crítica e julgamento negativo, sentindo-se tratado com justiça ou vitimando-se, amado ou odiado. As nossas crenças, sejam positivas ou negativas, têm muito alcance e impacto em todas as áreas da nossa vida (São elas que contaminam o clima positivo da aula).

As **crenças** afetam os nossos estados de humor, as nossas relações, a nossa performance profissional e/ou académica, a nossa auto estima, e mesmo a nossa saúde física. As conclusões que retiramos das experiências que temos (ex: crenças, atitudes, valores, etc), construídas com base nessas experiências anteriores, são armazenadas na “mente subconsciente” (o nosso corpo – memória celular somática). Elas “dirigem” as nossas ações observáveis e os nossos comportamentos, pese embora o facto de não estarmos conscientes da influência que exercem sobre nós. Estas crenças subconscientes criam os filtros percetivos através dos quais nós respondemos aos desafios da vida e em particular aos desafios colocados numa aula. Elas formam a base das ações e reações dos alunos a cada uma das novas situações. A capacidade de desempenho eficaz, tanto de um aluno como de um professor é profundamente influenciado por tais crenças tais como “eu sou competente”, “eu sou capaz!”, “eu sou poderoso!”, ou “eu sou seguro!”. Com crenças como estas, podemos desenvolver e conduzir projetos desafiadores (empreendedorismo) com confiança, e garantir a concentração na tarefa em mãos. Contudo, se temos crenças como “eu não confio verdadeiramente em mim para fazer um bom trabalho!” ou “A forma como as coisas acontecem não dependem do meu controlo! procederemos de forma hesitante, com medo de cometer erros, medo do criticismo e de falhar. É suficientemente perturbador que as crenças negativas possam ser um reflexo da realidade, mas o que na verdade é ainda mais perturbador, é o facto delas ajudarem a criar essa realidade.

As crenças estabelecem os limites daquilo que conseguimos alcançar como alunos, professores, pais, etc... Se os alunos acreditam que conseguem, ou se acreditam que não conseguem, é porque têm razão. Isto é especialmente verdade quando as crenças são subconscientes. Como tal, tentar promover hábitos e Estilos de Vida Saudáveis em jovens em idade escolar, cujas crenças são fundamentalmente auto-sabotadoras, já para não falar de motivações divergentes da oferta escolar, torna-se uma batalha muitas vezes perdida, por vezes uma perda de tempo e uma situação que desagua em conflitos sem solução. É fundamental introduzir o “**treino mental**” nas aulas. É importante que os alunos aprendam a conhecer o poder das suas mentes e como estas podem determinar o sucesso das suas vidas!...

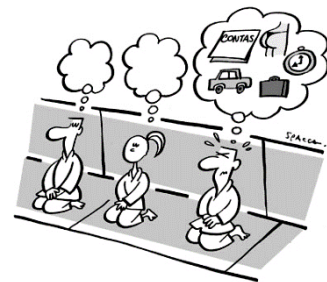
6.3.4 - Práticas Holopráticas e a Educação para a Paz:

A partir do momento que uma escola evolui para o **modelo dialógico**, o seu referencial axiológico muda. A escola deixa de gravitar em torno das competências acadêmicas tradicionais para **formar o indivíduo como um todo**, promovendo uma **educação para a Paz (solidariedade)**. Um dos modelos de educação para a paz, bastante completo, foi proposto por Pierre Weill no seu livro, *A mudança de sentido e o sentido da mudança*. Pierre Weil (já falecido), doutor em Psicologia pela Universidade de Paris, foi presidente da Fundação Cidade da Paz e Reitor da Universidade Holística Internacional de Brasília onde trabalhou pela Paz no mundo em cooperação com a UNESCO.

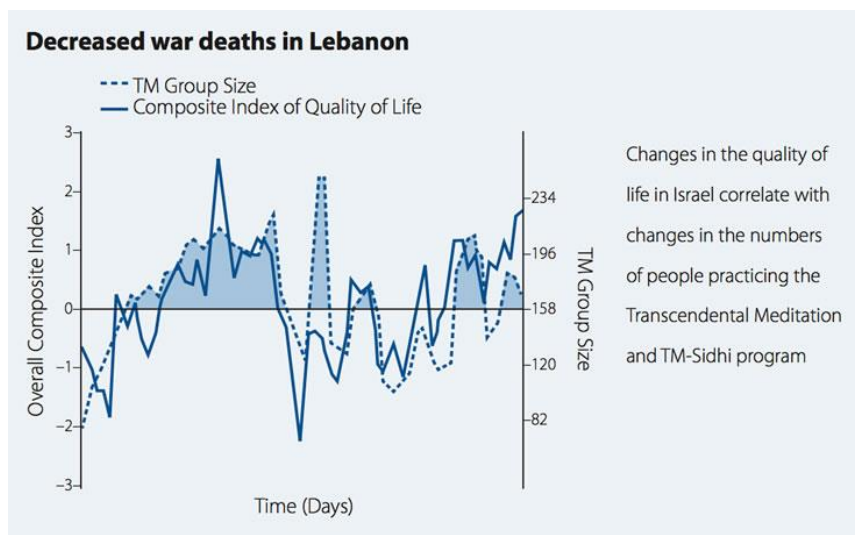


A educação para a Paz, começa inevitavelmente no indivíduo, para que tenha impacto na sociedade e na natureza. Porém, a educação para a paz apresentada no seu modelo não se baseia na sensibilização acadêmica e/ou teórica para os problemas do mundo causados pela “crise de fragmentação do ser humano”. Embora o modelo de Comunidade de Aprendizagem alicerçado na aprendizagem dialógica tenha provado ser bastante eficiente na criação de harmonia, integração, coesão e solidariedade, entendo que o modelo de educação para a Paz de Pierre Weill que propõe as **práticas holopráticas** como elementos chave de uma mudança de consciência interior. Defendo igualmente que os currículos de **literacia emocional** ajudam a ir mais longe na formação da consciência emocional e nos processos de auto-regulação emocional. Esta abordagem é fundamentalmente holoprática, ou seja, recorre a práticas que promovem a vivência holística porque, na sua perspectiva, com a qual me identifico, só quando a educação promover um **despertar da consciência** para a unidade de todas as coisas do universo e para a relação com o coração, se consegue promover não somente a paz interior, mas sobretudo a plenitude no ser humano.

Em 1980, os efeitos de orações em massa e de meditação foram documentados através de estudos científicos pelo Dr. Robert Oates (2002), “Permanent Peace - How to stop terrorism and war now and forever”, publicado no “Journal of Conflict Resolution”, universidade de Yale. Este estudo foi realizado em grandes cidades onde a ocorrência de crimes violentos diminuíram sob o efeito de vigílias desenvolvidas por indivíduos treinados para esse efeito. Os efeitos benéficos na sociedade em geral, criados por estes grupos em “Super Radiância”, têm sido designados pela comunidade científica como o “Efeito Doppler” e “Efeito Meissner”. Os estudos eliminaram a possibilidade de coincidências, verificando-se uma correlação estatisticamente significativa entre a **oração e meditação** e os indicadores do comportamento humano.



Se a teoria quântica estiver correta, para cada incidente ou crime observado numa cidade, outro resultado ou possibilidade já existe nesse mesmo momento: um onde não existe o crime. Os investigadores chamam a tais possibilidades de “camadas ou coberturas” (“overlays”), na medida que permitem várias possibilidades para a mesma situação.



Dr. Robert Oates (2002), “Permanent Peace - How to stop terrorism and war now and forever”, publicado no “Journal of Conflict Resolution”, Universidade de Yale.

O “Projeto para a Paz Internacional” defende “o pressuposto fundamental de um campo unificado e de uma consciência coletiva”. Foram realizados 22 estudos para se provar o efeito positivo do efeito Maharishi nos níveis de criminalidade. Num estudo realizado em 24 cidades dos U.S., sempre que 1 % da população de uma cidade praticava MT (Meditação Transcendental) regularmente, a taxa de criminalidade baixava em cerca de 24%. Num estudo continuado de MT em 48 cidades, aquelas 24 cidades com uma percentagem limiar de meditadores (1% da população), experimentaram uma diminuição de 22% no crime, e uma redução de 89% na tendência para o crime. Noutras 24 cidades em que a percentagem limiar de meditadores não foi alcançada, o crime aumentou em cerca de 2% e a tendência para o crime em 53%.

Se 1% da população de uma área em particular praticar a MT, ele afirma, ou a raiz quadrada de 1% da população praticar a Sidhi-MT (um tipo de meditação mais avançado), qualquer tipo de conflito (a taxa de assassinios, crime, abuso de drogas, acidente de tráfico), decresce. Estes foram os únicos estudos sistemáticos desenvolvidos na década de sessenta sobre o efeito da “intenção de grupo” a qual foi introduzida por Maharishi Effect ou Meditação Transcendental (MT). Esta equipa desenvolveu cerca de 500 estudos sobre a meditação de grupo com ou sem intenção de forma a compreender se a meditação desencadeava um efeito de ressonância na redução dos conflitos e do sofrimento. Maharishi Maheshi afirmava que a prática regular da MT permitia aos indivíduos entrar em contacto com o campo quântico de energia que liga tudo. Quando um grupo de meditação é suficientemente grande, afirma que a sua meditação coletiva promovia a “super radiância”, um termo que na física é utilizado para descrever a coerências de uma luz maser. Durante a

MT, as mentes dos meditadores sincronizavam-se na mesma frequência, e esta frequência coerente começava a ordenar as frequências desordenadas á sua volta. A resolução dos conflitos internos conduzia à resolução dos conflitos externos, locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais. Os estudos com a MT afirmavam conseguir demonstrar os efeitos de dois tipos de meditação.

A meditação proporciona um repouso muito profundo, que é exatamente o que o corpo necessita para eliminar o stress profundamente enraizado, em que o sono e as férias nunca chegam a tocar. Com a meditação a mente e o corpo são rejuvenescidos simultaneamente. Depois pode jogar ténis, entreter-se no jardim, ler um livro ou fazer uma caminhada, porque lhe dá prazer e não para tentar obstar a uma sempre crescente quantidade de stress na sua vida. Ou seja, a meditação permite que os alunos criem estados de coerência psicofisiológica e ao mesmo tempo podem contribuir para aumentar a coerência coletiva local ou nacional. Podemos imaginar grupos de meditação em todas as escolas de Portugal a praticar a meditação com o intuito de aumentar a coerência da consciência coletiva e assim reduzir comportamentos de risco e de violência, aumentando a harmonia nas escolas, comunidades e nação.

6.4 – Maturidade Emocional do Professor:

Muitos dos alunos transferem para o professor as emoções desajustadas, só que de uma forma descontextualizada (Luísa C. Fernandes, 2008). Como afirma Hubert Hannoun, 1975, “Os conflitos da educação”, pp. 62), “uma outra ambiguidade que o professor vive (...), refere-se ao estatuto que os próprios alunos concedem ao seu professor” (...) “os alunos não estão verdadeiramente em comunicação com o professor, mas com a imagem que fazem dele, e esta é muitas vezes o reflexo dos seus próprios conflitos com os pais, consigo próprios”. Como se o docente fosse o mar onde desaguam todas as emoções do aluno. Só que o professor também tem as suas próprias emoções para gerir (...). Quando os conflitos emocionais dos alunos são acolhidos pelo(a) professor(a) durante as aulas, se estes estiverem dispostos e abertos a vivenciar e tolerar as fortes emoções e ansiedades, em paralelo com as preocupações educacionais do sistema, permitirão ao jovem aluno um desenvolvimento maior do seu espaço mental. Nem sempre é fácil para o professor ter a presença de espírito e a calma necessárias para chegar ao **conflito principal do aluno**, uma vez que o professor não lida com um, mas com vários alunos ao mesmo tempo, o que dificulta a tarefa. Normalmente os alunos projetam as suas experiências para o adulto, neste caso para o professor, uma vez que sozinhos não as conseguem “digerir”, ou seja, não conseguem contê-las, dar-lhes uma resposta, precisam de um continente para esses conteúdos insuportáveis (...). Pode dizer-se que o professor é o continente das angústias dos seus alunos, devido ao vínculo emocional que estabelece com eles. O aluno conta, assim, com um objeto externo a si mesmo para derramar as suas angústias. Se o professor tiver certas capacidades emocionais (Inteligência Emocional | Desenvolvimento Pessoal), poderá metabolizá-las, devolvendo-as de maneira menos angustiante e, portanto, mais assimiláveis para o seu aluno. É o tipo de professor que acalma quando algo corre mal. Pode fazer uso das palavras ou não; o que importa é que recebe a angústia e a amortece. Todos os adultos conhecem a situação em que encontrar alguém capaz de escutar as preocupações tem um

efeito tranquilizador. Segundo Bion, 1978, citado por Luísa C. Fernandes), se o adulto não conseguir ser um continente (efeito amortecedor), devolve a angústia ao jovem. Para Bion a relação continente-conteúdo expressa-se como algo complementar entre a projeção do jovem e a receptividade do adulto. O adulto, neste caso o professor, é o **continente das emoções do aluno**. É *importante que o professor conheça as emoções que são projetadas nele* e, para aprender a suportá-las, *precisa de conhecer as suas e de estar nutrido de muito amor*. Esta ideia vem deste modo reforçar a **importância do professor se conhecer enquanto pessoa** que é, equilibrando-se na qualidade e quantidade de amor que tem de si próprio. É aí que está o centro principal de gestão pacificadora da sua vida. Por outras palavras, os alunos não precisam de um “professor eficaz”, mas de alguém que os ajude a crescer enquanto pessoas, lidar com as suas angústias, medos, ansiedades sem sobrevalorizar o “erro”.

O “Professor Eficaz” (O professor Invulnerável), pode enquadrar-se naquilo que Luísa C. Fernandes (2008), designa por “**crenças irracionais e pensamentos negativos**”. O impacto dos **fatores de mal-estar docente** nos professores está muito dependente das suas cognições. Um dos exemplos é o da **indisciplina dos alunos**, a qual é tanto mais uma fonte de mal-estar dos professores quando estes tiverem a crença de que “o bom professor é aquele que mantém os alunos disciplinados e em silêncio (cita Gonçalves, 1986)”. Este tipo de crenças relacionadas com o **perfeccionismo do professor**, em que ele é um detalhista, mas rígido, precisando de ser constantemente aprovado, nunca cometer erros e ter um controlo absoluto sobre todas as situações que ocorrem em sala de aula, predispõe os professores ao mal-estar docente. Num estudo efetuado por Cruz (1989) citado por Luísa C. Fernandes (2008), houve uma sistematização de uma série de **crenças dos professores**, as quais, de uma forma mais ou menos direta, se relacionam com os seus **medos profissionais**, por exemplo:

1. **Perfeccionismo** – “Eu luto muito para ser um professor perfeito (“eficaz”);
2. **Necessidade de Aprovação** – “Para mim é da máxima importância que os alunos me aprovem”;
3. **Exigência e Controlo** – “Para mim é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos”;
4. **Evitamento** – “Quando tenho um conflito com um aluno, tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que se resolva”;
5. **Perceção de ineficácia pessoal** – “Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver, por mim próprio, os problemas e dificuldades da escola”;
6. **Preocupação excessiva com os alunos** – “os alunos não devem ser frustrados”.

Quais são os 7 principais medos dos professores (Luísa C. Fernandes, 2008, “Os medos dos professores e só deles”:

1. Tenho medo que o meu salário não me permita satisfazer as minhas necessidades pessoais e familiares.
2. Tenho medo de não saber lidar com a desmotivação escolar dos jovens.
3. Tenho medo de **ter alunos violentos**.
4. Tenho medo de vir a dar aulas numa escola muito longe de casa.
5. Tenho medo de não saber **lidar** com alunos violentos.
6. Tenho medo de vir a ter algum esgotamento derivado da profissão.
7. Tenho medo de me vir a ser atribuído um horário zero.

A desvalorização da prática docente e as inúmeras incongruências e incoerências do sistema educativo, criam um sentimento de resignação, ou por vezes o “burnout” porque as tensões internas são muitas. Embora sejam diferentes de Burnout, as palavras-chave têm muito em comum: *fadiga, frustração, alienação, stress, depleção, desajustamento, desespero, drenagem emocional, exaustão emocional, cinismo*. O próprio Skovholt define a Síndrome de Burnout como a **“hemorragia do Self”**, explicando na sua perspetiva que o Self é o Eu intrapessoal. Christine Maslach, uma professora universitária de Psicologia da Califórnia, considerada uma das líderes na pesquisa do Síndrome de Burnout no mundo, explicita a sua definição no livro “The Truth About Burnout”: “Burnout é o **índice do desfasamento** entre o que as pessoas são e o que elas têm que fazer. Isto representa uma erosão nos valores, dignidade, espírito e força de vontade. Uma **“erosão da alma humana”**. O Síndrome poder ser definido como o **“Síndrome da Desistência do Educador (SDE)”**. Um homem ou uma mulher, **cansados, abatidos**, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. Será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho na formação dos seus alunos? Não, muitas vezes não o percebe mesmo. Será que não é capaz de se envolver, de se emocionar pelo seu trabalho? Não, na maior parte das vezes não é mesmo capaz!...

Segundo Maslach e Jackson (1999), no Síndrome do Burnout, o trabalhador envolve-se afetivamente com os seus *clientes* (alunos), desgasta-se e no extremo, desiste, não aguenta mais e entra em Burnout. Muitos são os professores que não conseguem funcionar como continentes das emoções/angústias dos alunos, porque eles próprios convivem com os seus medos e angústias.

QUADRO: Consequências do exagerado nível de exigência (qualidade técnica), que descarta os valores humanos e a dignidade. **BURNOUT** Para Maslach e Leiter (1997) o Burnout envolve 3 componentes principais:

EXAUSTÃO EMOCIONAL (EE)	DESPERSONALIZAÇÃO (DP)	BAIXA REALIZAÇÃO PESSOAL (PA):
<p>Situação em que os professores sentem afetivamente, que já não podem dar mais de si mesmos; percebem que a energia e os próprios recursos emocionais se esgotam, devido ao encontro diário com os problemas no ambiente escolar. Quando estes sentimentos de impotência se tornam crónicos, os educadores sentem-se incapazes de uma doação integral aos discentes.</p> <p>Prevalece a negatividade moral, o cinismo, a crítica depreciativa e mordaz, as pisadelas na alma.</p>	<p>Referida ao segundo nível da Síndrome de Burnout nos professores, ocorre quando estes não mais apresentam sentimentos positivos a respeito dos seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Entre as várias maneiras de os professores mostrarem indiferença e agirem negativamente sobre os seus alunos estão os rótulos negativos tais como: “Coitadinhos, bem se esforçam” ou “São mesmo burrinhos” ou ainda “Não querem saber de nada”, “São mesmo ignorantes”</p>	<p>Um sentimento de baixa realização pessoal do trabalho, que é particularmente crucial para os professores. A maioria dos educadores ingressa na profissão para ajudar os alunos na apropriação do conhecimento, levando-os ao crescimento intelectual e ao resgate da auto-estima. Por este motivo, quando percebem que não mais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, os professores ficam vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e enfrentam a depressão ou agressividade psicológica.</p>

É normal que este professor, esgotado e exaurido, para se proteger estacione nos quadrantes C e D. Este professor precisa da empatia, apoio e carinho da comunidade educativa tal como um aluno deprimido precisa de apoio dos professores e pares. Todos nós somos humanos e possuímos diferentes níveis de tolerância à frustração e à pressão social.

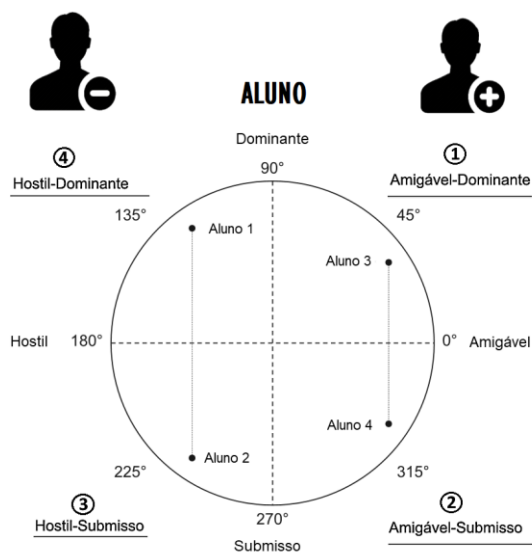


Figure Illustration of complementary positions in the interpersonal circumplex for two hypothetical pairs of persons. Each pair is equal and opposite on the vertical dimension of Dominance vs. Submissiveness; each pair is equal and the same on the horizontal dimension of Hostility vs. Friendliness.

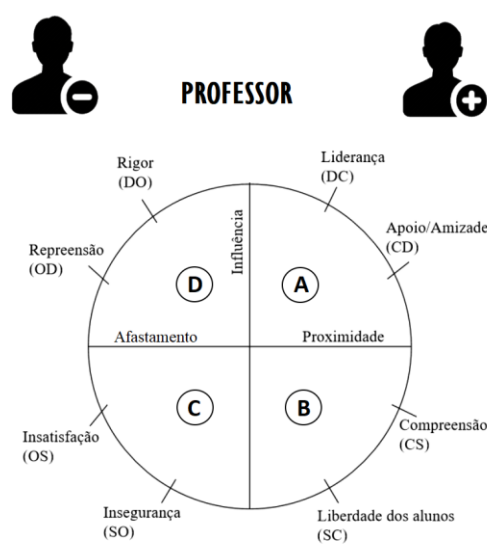


Figura Modelo interpessoal do comportamento do professor (Wubbels et al., 2006).

Modelo interpessoal do comportamento do professor MICP.

Neste modelo assume-se que o professor é o responsável máximo pelas dinâmicas de interação que nesse contexto ocorrem, tendo a seu cargo a possibilidade de orientar e regular as relações, decidir e gerir as atividades e apoiar os alunos, com o objetivo de tornar a aprendizagem produtiva e promover um processo agradável de interações positivas entre todos os elementos.

Modelo de Auto-Regulação da Aprendizagem

A ARA é entendida como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com intuito de os alcançar.

As estratégias auto-reguladoras funcionam como uma alavanca na promoção da experiência intuitiva dos seus alunos como põe em prática uma instrução explícita destas estratégias levando a que estes compreendam e interiorizem o uso das mesmas, que surgem sistematicamente associadas na literatura a melhores resultados escolares.

Zimmerman propõe o modelo auto-regulatório para aprender PLEA que descreve 3 fases: planificação, execução e avaliação.

Planificação: o aluno pensa naquilo que deseja fazer e prepara um plano para saber quando e como vai realizá-lo.

Execução: coloca em prática e monitoriza o plano.

Avaliação: determina em que medida os objetivos foram cumpridos para concretizar esse plano.

Porém, se o comportamento do aluno tem uma grande influência no clima da aula, também o professor pode assumir uma atitude que seja facilitadora de uma transformação do aluno. Porém, o professor terá de conhecer e compreender a **Anatomia Emocional** e o aluno terá também de ser introduzido a um **Currículo de Literacia Emocional**.

O modelo, desenvolvido com base no diagnóstico interpessoal da personalidade de Timothy Leary (1957), organiza-se em dois eixos que representam as dimensões importantes na comunicação:

1. A **influência** (medida em que o professor dirige e controla a comunicação). A influência, situada na vertical, organiza-se em duas dimensões. Dentro deste eixo DS encontram-se diversos comportamentos do professor relacionados com Liderança, Responsabilidade/Liberdade dos alunos, Insegurança e Rigor:

- a. **Dominância** (D: o professor determina as atividades dos alunos)
 - b. **Submissão** (S: os alunos determinam as suas atividades)
2. A **proximidade** (grau de cooperação ou aproximação entre o professor e o aluno). A proximidade que assume o eixo horizontal, é constituída pelas dimensões. Os comportamentos que correspondem a este eixo CO são apoio, compreensão, insatisfação e repreensão:
- a. **Cooperação** (C: o professor demonstra aprovação pelos alunos)
 - b. **Oposição** (O: o professor demonstra desaprovação aos alunos e aos seus comportamentos).

De acordo com investigações anteriores, os professores que mais contribuem para o êxito dos alunos exibem padrões de comportamento de Dominância (alto nível de influência) e cooperação (alto nível de proximidade). No entanto, mais do que as intenções do professor, parece essencial abordar os pensamentos, crenças e sentimentos dos alunos acerca das características do professor. Esta percepção do comportamento do professor é um forte mediador entre as características instrutivas e os resultados académicos. Quando os alunos sentem apoio e suporte emocional por parte do professor, empenham-se mais nas tarefas escolares, despendem um maior esforço, pedem ajuda e usam estratégias autorreguladoras da aprendizagem, alcançando melhores resultados académicos. Por outro lado, a percepção de uma pobre gestão da sala de aula estimula a resistência dos alunos face às tarefas escolares e, conseqüentemente, o comportamento inadequado, podendo até contribuir para a violência escolar.

Sugata Mitra afirma que há evidências das neurociências que mostram que a parte reptiliana do nosso cérebro, localizada no centro do nosso Sistema Nervoso Central, quando é ameaçada (ameaça física e/ou social), bloqueia as áreas responsáveis pela aprendizagem do córtex pré-frontal. O castigo (“paus”) e a exposição a situações de avaliação (medo de não estar à altura, de não ser capaz, de falhar), são interpretados como ameaças. Nós colocamos as crianças e jovens em situações de angústia e aflição, inerentes ao medo do insucesso e da crítica e/ou rejeição social, situações essas que bloqueiam literalmente os seus cérebros, e depois dizemos-lhes: "Executa, dá o teu melhor!..."

6.5 - Necessidades Educativas Especiais e a EF:

Segundo Rafael Bautista Jiménez (1993), no seu livro “Necessidades Educativas Especiais”, considera-se que uma criança manifesta uma Necessidade Educativa Especial (NEE), e que precisa de Educação especial se apresentar algum tipo de dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo; surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma

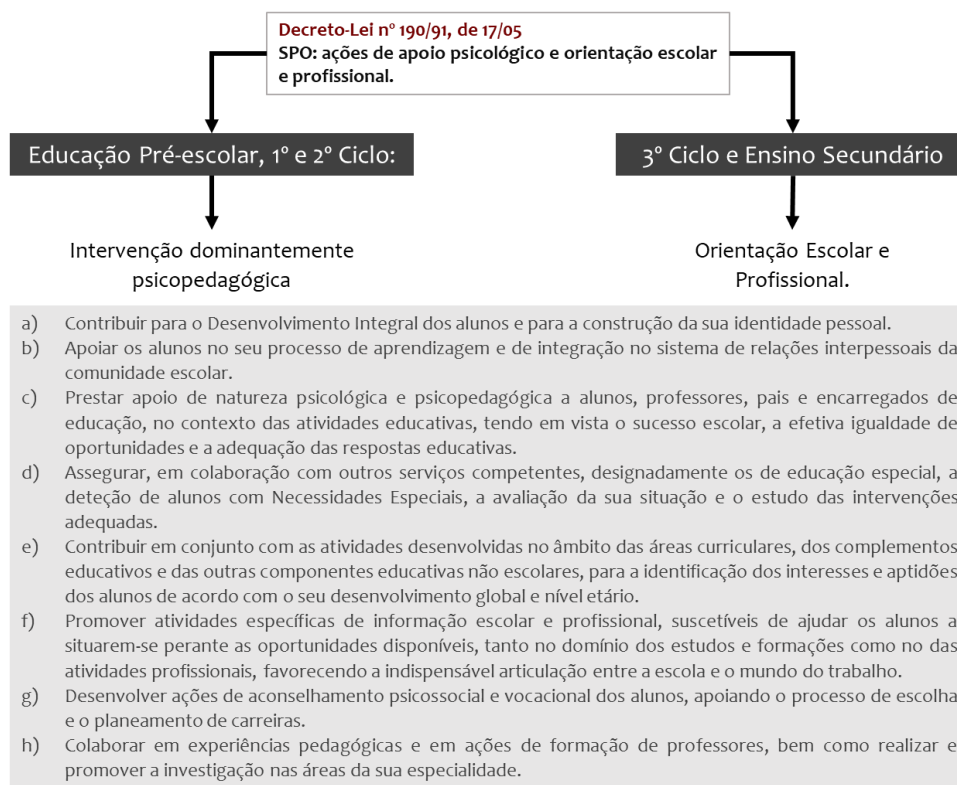
incapacidade que o impede de utilizar ou dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros. O termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. E educação especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais. Porém esta perceção mudou e atualmente faz-se a integração destes alunos no ensino regular e a escola homogeneidade tem gradualmente vindo a dar lugar à escola diversidade.

As adaptações curriculares pressupõem um esquema curricular que deve ser aberto e flexível para poder, entre outros motivos, adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos. As adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais, podemos defini-las como “acomodações ou ajustes da oferta educativa comum, estabelecida no Projeto Curricular de Escola, às necessidades e possibilidades de cada aluno.

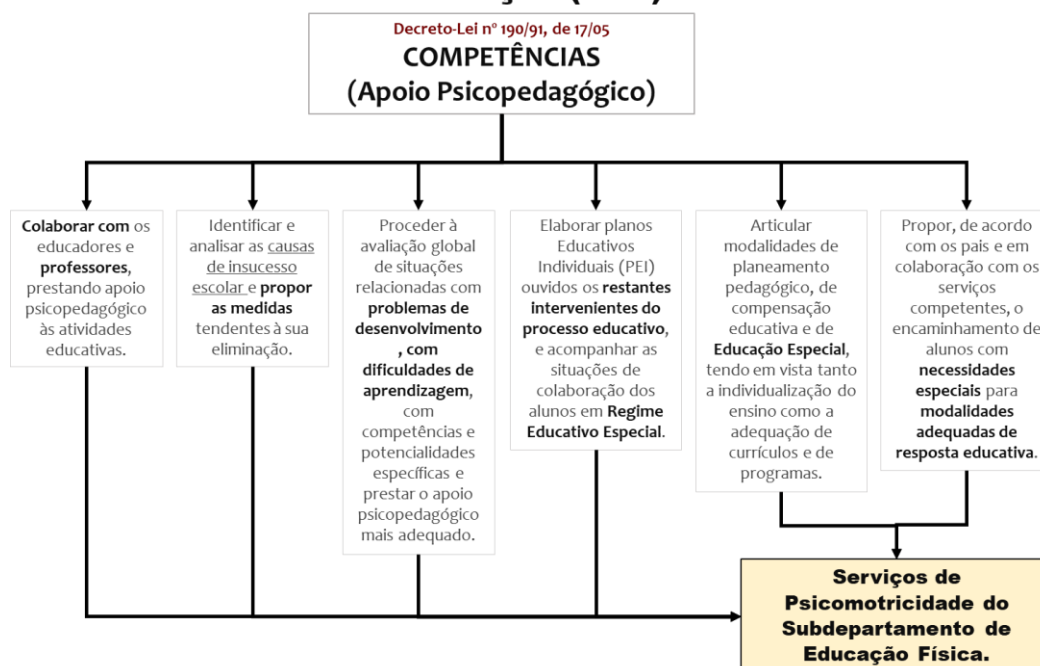
Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.



Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)

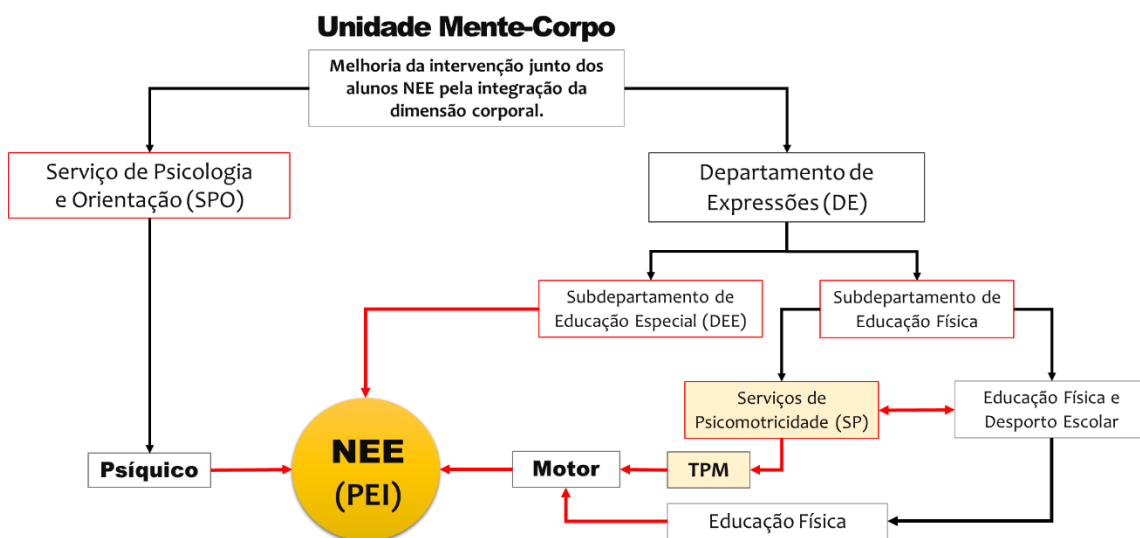


Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)



6.5.1 - Serviços de Psicomotricidade:

Qual o motivo que me leva a propor a criação dos **Serviços de Psicomotricidade** de Educação Física (SPEF) que colabora em grande proximidade com o SPO. O Ministério da Educação deve, na minha opinião, recrutar para cada departamento de Educação Física, um professor especialista em Psicomotricidade para complementar a abordagem e intervenção dos serviços de psicologia e orientação e apoiar o trabalho dos professores de EF. Vítor da Fonseca (1987), “Temas de Psicomotricidade 1- conceitos e correntes” refere que “cada vez, se torna mais inútil separar o **psíquico** da **motricidade**, dado que o movimento constitui uma forma de exteriorização total da personalidade”.

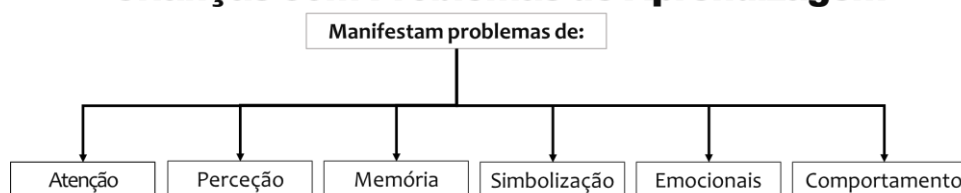


Vítor da Fonseca, “dividimos porque não entendemos a complexidade das coisas, nem a complexidade do movimento e do pensamento humanos. Os mecanicistas da vida humana, e como tal, da cultura, não se limitaram a reduzir os órgãos dos sentidos e os órgãos do movimento, a peças de uma máquina, mas, foram mais longe, mecanizaram o homem, reduziram o homem a uma máquina. O movimento é uma das formas mais significativas de adaptação ao mundo exterior, ao mesmo tempo que constitui uma projecção inteligível de uma subjetividade situada no mundo. O movimento humano é sempre um movimento situado, ele é sempre uma relação significativa entre a situação e a ação, é sobretudo a concretização de uma presença dinâmica no mundo, que caracteriza e dimensiona a experiência humana pessoal precursora da corticalização progressiva. Vítor da Fonseca (1986), “Temas de Psicomotricidade 3 – criança dispráxica”, afirma que “a aprendizagem envolve fundamentalmente a necessidade de uma grande integração sensorial, integração essa elevada ao nível do sistema nervoso central onde é organizada, armazenada, e depois elaborada, para originar as respostas e as reações motoras. Por conseguinte, a função da aprendizagem envolve a integração sensorial, o armazenamento e a integração polissensorial em estruturas cada vez mais complexas, depois a planificação motora para originar a resposta adequada, o comportamento motor económico e melódico, que traduz exatamente o movimento integrado, o movimento belo e harmonioso que reflete essa

integração dos sentidos (informações), que vão sendo organizados no cérebro. Cérebro esse que é o órgão da motricidade, e o órgão que integra a motricidade, que a elabora e reintegra os seus efeitos (feed-back).

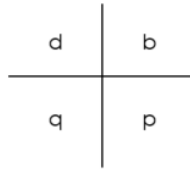
Portanto, o cérebro e a motricidade estão em constante interação desde o nascimento até à morte, e essa interação é fundamentalmente processada através de um constante diálogo entre o centro e a periferia, existindo entre eles um continente que, é, de facto, o corpo, corpo este que tem de ser organizado. Nascermos com uma relação inconclusa entre corpo e cérebro que não tem vias de comunicação, nem de interação. É o desenvolvimento da motricidade que vai proporcionar essa comunicação estreita entre o centro e a periferia. Uma vez conquistada essa interação integrativa do corpo e do cérebro, vão surgir novas propriedades, novas capacidades, novas funções de aprendizagem e de relação com o outro e, por conseguinte, de apropriação sócio-histórica. Nós queremos, portanto, argumentar, que a função da motricidade é o meio através do qual a inteligência se edifica e se organiza e é o meio através do qual essa inteligência se manifesta. Bom, mas há uma motricidade, digamos, vertebrada, e há uma motricidade, digamos, humanizada. Essa motricidade humanizada é aquilo que Vítor da Fonseca denomina por psicomotricidade. Há uma motricidade (proto-motricidade, arqueo-motricidade e paleo-motricidade), que dá, os alicerces, mas é a neo-motricidade, a nova motricidade, que levou o ser humano a construir realmente, modificações na natureza, transformar a natureza de uma maneira totalmente ímpar em comparação com os outros animais portadores de motricidade.

Crianças com Problemas de Aprendizagem



As crianças com dificuldades de aprendizagem têm vários problemas de atenção, problemas perceptivos, problemas de memória, problemas de simbolização e problemas emocionais e, evidentemente, problemas de comportamento. Como afirma Vítor da Fonseca, na fronteira entre o psicomotor e o neurológico, situam-se as desorganizações práxicas (apractognosios). Alguns dos problemas práxicos e desordens instrumentais relacionam-se com desorganizações práxicas, desordens da palavra, problemas de aprendizagem da leitura, problemas da escrita, a disortografia.

A Terapia Psicomotora (TPM) deve atingir a pessoa na sua globalidade, melhorando as qualidades de atenção, representação e relação visando pelo movimento, uma organização mental cada vez mais acrescida. Antes de pegar num lápis, a criança já deve ter em termos históricos, uma grande utilização da sua mão em contacto com inúmeros objetos. É mais aceitável que a criança melhore o conhecimento que tem do seu corpo, que se saiba orientar no espaço e que saiba reconhecer as relações dos objetos que manipula, antes de aprender a reconhecer um *d* de um *b*, em que entram relações nocionais verticais e horizontais, esquerdas e direitas.



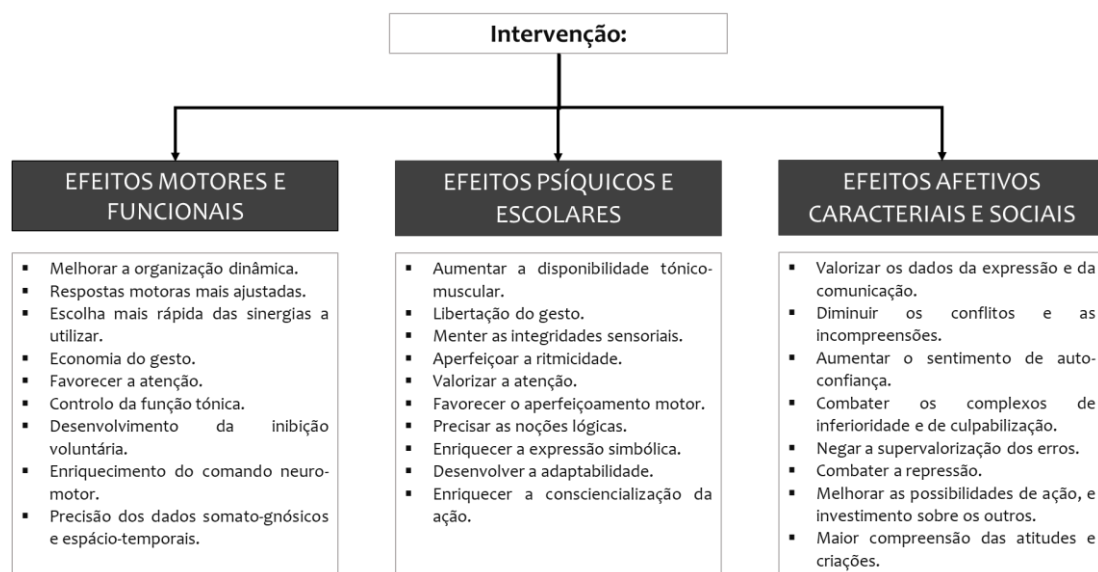
Vitor da Fonseca (1981); "Contributo para o estudo da gênese da psicomotricidade"; 3.ª Edição; Editorial Notícias

As aprendizagens escolares exigem uma vivência do corpo nos seus 3 aspetos fundamentais:

- 1) Corpo vivido.
- 2) Corpo Percebido.
- 3) Corpo representado.

Vitor da Fonseca (1981) afirma que muitos dos mecanismos de defesa da criança, como compensações, camuflagens, refúgios, manifestações caracteriais, são expressão de uma motricidade que não foi satisfeita, reprimida por um envolvimento extremamente correcionista para com a criança. A motilidade é indissociável do tónus e das manifestações emotivas, como sejam a timidez, a inibição, a agressividade, a instabilidade, os tiques, a gaguez, a hiperatividade, etc., com origem central na maturação do sistema nervoso central, condicionada pelas desordens da lateralidade. A motilidade, também se encontra implicada com as manifestações caracteriais: a passividade, a inatenção, a fabulação excessiva, o refúgio no sonho, o interesse exclusivo por certos jogos, a falta de habilidade, a rigidez, etc. Nenhuma teoria terá sucesso se apenas se basear nas estratégias de remediação, nos reforços de aprendizagem cognitivos (mais do mesmo), porque a dimensão do problema acontece na desarticulação da mente com o corpo.

Terapia Psicomotora



Os alunos com necessidades educativas especiais podem beneficiar muito mais com uma abordagem multidisciplinar integrando a psicologia, a psicomotricidade e outros agentes e ações facilitadoras da reintegração cognitiva e motora.

6.5.2 - Análise Sociométrica, Jogos Cooperativos e Alunos NEE:

O texto que se segue utiliza em parte partes transcritas do trabalho de Ricardo Ribeiro, 2011, Jogos Cooperativos em Educação Física – Um Estudo de Caso. Universidade Lusófona.

Para a utilização de qualquer recurso pedagógico, como o **jogo**, é preciso compreender as suas dimensões, vantagens e quais os seus reais objetivos, facto que só pode ser concretizado através da compreensão da teoria que sustenta este elemento cultural e pedagógico.

A diversidade e a heterogeneidade das populações escolares, bem como a inclusão de alunos com **Necessidades Educativas Especiais** (NEE) nas escolas do ensino regular, alertam para a necessidade de formar profissionais capazes de realizarem uma intervenção especializada e teoricamente fundamentada. Desta forma, os estabelecimentos de ensino deverão assegurar as condições necessárias, através dos seus recursos humanos e materiais, para desenvolver e implementar estratégias pedagógicas diferenciadas em função das necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

Os sistemas educativos têm funcionado no pressuposto de uma educação inclusiva, contudo na prática continuam a orientar-se por princípios de integração, isto é, todos os alunos têm, ou devem ter direito à educação que as escolas promovem, adotando, no entanto, um padrão tradicional de escola, valorizando um currículo cuja matriz é essencialmente disciplinar, ainda que, a espaços, se tenha vindo a estabelecer a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” Tratado de Salamanca (1994).

A pedagogia inclusiva implica promover a solidariedade entre os alunos com maiores dificuldades de integração e os seus colegas, de forma a diminuir ou mesmo ultrapassar dificuldades. Para isso, torna-se importante encontrar estratégias que permitam aos professores em geral e especificamente aos profissionais de Educação Física (EF) proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A importância do **jogo** nas aulas de Educação Física deve-se à sua presença nos Planos Nacionais de Educação Física (PNEF) e também, devido à sua utilidade como estratégia de integração de alunos rejeitados. O Jogo assume na área da Educação Física um dos seus principais conteúdos. A criança encara o jogo como algo essencial no seu relacionamento com o Mundo, tornando-o assim parte integrante do seu desenvolvimento. Já Caillois (1990) acredita que todo o jogo deverá conter um conjunto de regras que o definam, ressaltando sempre o prazer e as experiências que este proporciona. No entanto, um fator determinante que deverá estar presente em todos os jogos utilizados nas aulas de Educação Física será a construção de uma estrutura cooperativa que permita aos alunos atingir o sucesso em conjunto.

- a) Uma estrutura cooperativa traduz-se pela orientação dos esforços de diferentes indivíduos no sentido de atingir um objetivo em comum, contribuindo ao mesmo tempo para o seu sucesso individual e para o dos outros. Este fator promoverá situações em que o indivíduo só será bem-sucedido no seu objetivo se, e apenas se, os outros também o forem criando-se desta forma, uma interdependência positiva entre os participantes.
- b) Por seu lado, uma estrutura competitiva traduz-se por um modelo em que os indivíduos, apesar de apresentarem o mesmo objetivo, procuram atingi-lo frustrando os esforços dos seus colegas, constituindo desta forma uma interdependência negativa (Johnson et al., 1981).
- c) Por último, uma estrutura individualista corresponde à tentativa individual de obtenção de sucesso, onde essa tentativa é independente da realização dos objetivos dos restantes participantes.

A psicologia educacional tem desenvolvido diferentes tipos de testes sociométricos com a finalidade de compreender melhor os alunos, quer dentro quer fora do espaço de aula, como também elaborar estratégias educativas que facilitem a intervenção pedagógica dos professores, criando condições para uma melhor aprendizagem dos alunos, aperfeiçoando e adequando o ensino às condições reais dos educandos.

O **teste sociométrico** não é mais que um utensílio capaz de fornecer indicações relativas à vida íntima de um grupo, assim como sobre a **posição social** e o **papel de cada indivíduo nesse grupo** (Bastin, 1980). Segundo o mesmo autor, o teste sociométrico “consiste em pedir a todos os membros do grupo que designem entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa atividade bem determinada, podendo-se pedir igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar.”

O instrumento utilizado para a recolha dos dados foi um teste sociométrico de Bastin (1980). Deste modo as questões relacionam-se com uma atividade de ocupação de tempos livres e convívio entre os alunos (exemplo: passeio de estudo):


- a) A primeira questão refere-se aos colegas que cada aluno escolheria para ir ao passeio de estudo.
- b) A segunda questão refere-se aos colegas que não escolheriam para ir ao passeio.
- c) A terceira questão refere-se aos colegas que cada aluno pensa que o escolheriam.
- d) A quarta questão refere-se aos colegas que cada aluno pensa que não o escolheriam para o dito passeio de estudo.

Para as quatro questões o aluno tem de escolher os colegas da turma com que preferia ir, sem limitação de número. Posteriormente, será realizado o tratamento dos dados derivados das respostas às diferentes perguntas do questionário consideradas como critérios sociométricos, tendo em conta o cálculo de cinco índices sociométricos individuais, definidos (Índice de Popularidade, Índice de Antipatia, Atenção Percetiva positiva ou negativa, Estatuto Sociométrico).

Segundo Bastin (1980), o teste sociométrico utilizado não é mais que um instrumento capaz de fornecer indicações relativas à vida íntima de um grupo, assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesse grupo. Tal como acontece em outros testes, também este tem algumas limitações, tais como:

- a) O teste sociométrico apenas nos transmite informações sobre o aluno quando ele se encontra inserido numa turma, não sendo possível retirar qualquer tipo de conclusões sobre o mesmo quando ele é inserido noutra turma;
- b) Permite-nos concluir quais são os melhores amigos do aluno, não sendo, no entanto, possível averiguar o grau desse sentimento;
- c) O teste, por si só, não revela o nível de saúde mental do aluno, podendo, no entanto, conferir preciosas informações sobre o mesmo;
- d) Da mesma forma, o teste também não revela nada acerca do comportamento social dos alunos;
- e) Do ponto de vista matemático as fórmulas da atenção perceptiva limitam alguns resultados quando o denominador é zero, ou seja, quando os alunos tiveram eleições ou rejeições iguais a zero.

6.5.3 - Questionário sociométrico aplicado:



QUESTIONÁRIO SOCIOMÉTRICO

OBJETIVO

Questionário Sociométrico


NOTA importante

Não existe limite, quanto ao número de alunos que podes colocar em cada resposta!...


Preenche com letra maiúscula legível!...

EDUCAÇÃO FÍSICA


1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

QUESTÃO 1 


Indica os companheiros da tua turma que escolherias para ir a um passeio de estudo?

QUESTÃO 2 

Indica os companheiros da tua turma que não escolherias para ir a um passeio de estudo?

QUESTÃO 3 

Indica os companheiros da tua turma que pensas que te escolheriam para ir a um passeio de estudo?

QUESTÃO 4 

Indica os companheiros da tua turma que pensas que não te escolheriam para ir a um passeio de estudo?

Análise de dados:

Com o intuito de melhor compreender a dinâmica relacional dentro de uma turma do 9º ano de escolaridade, foi aplicado o anterior questionário. Os quadros que se seguem (matriz sociométrica), sistematizam a informação obtida com base nas respostas dos alunos. As tabelas permitem organizar os dados facilitando a sua organização.

As respostas dos alunos são inseridas numa grelha que permite ver a frequência absoluta (número de vezes que um aluno foi escolhido ou rejeitado ou a antecipação/expectativa relativamente ao número de vezes que é escolhido ou rejeitado). Estes dados podem ser organizados em histogramas (distribuição de frequências) que facilitam a visualização dos dados.

Número de Eleições Efetuadas:

Nº	NOME	BM	BF	CB	CM	DF	FP	GR	IM	JF	LP	LF	LV	LL	LA	LF	MS	ML	RP	SS	TM	TA	Nº EE
1	BM	1		1		1	1	1	1		1										1	1	9
2	BF		1			1	1	1						1							1		5
3	CB			1		1				1					1	1	1					1	6
4	CM				1		1	1		1			1		1						1		7
5	DF		1	1	1	1	1	1		1	1		1			1	1				1		11
6	FP		1			1				1					1	1	1					1	6
7	GR		1		1	1		1				1	1								1		7
8	IM			1	1			1	1				1								1		5
9	JF	1		1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1				1	1	15
10	LP					1				1	1				1	1							3
11	LF	1		1					1	1	1				1	1	1					1	8
12	LV					1			1	1	1	1	1										5
13	LL		1	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1				1	1	13
14	LA		1	1		1			1	1			1	1	1	1					1	1	10
15	LF			1	1		1			1			1		1	1	1					1	8
16	MS					1			1	1	1		1	1	1	1	1						10
17	ML			1			1			1					1	1	1	1				1	6
18	RP		1	1	1	1	1	1		1			1	1		1			1		1		12
19	SS			1						1			1			1				1			4
20	TM			1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1				1		13
21	TA			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1		1	14
	NºER	2	4	14	9	9	14	9	8	7	16	8	2	12	5	12	14	10	0	1	10	11	

Número de Rejeições Efetuadas:

Nº	NOME	BM	BF	CB	CM	DF	FP	GR	IM	JF	LP	LF	LV	LL	LA	LF	MS	ML	RP	SS	TM	TA	Nº RE
1	BM	1													1		1	1					3
2	BF	1	1		1	1		1		1	1	1			1	1		1	1			1	13
3	CB	1		1														1					2
4	CM	1	1		1										1			1					4
5	DF	1			1				1			1			1	1			1	1			7
6	FP			1		1				1					1	1	1					1	6
7	GR					1								1									1
8	IM	1					1		1								1	1					3
9	JF		1					1	1				1					1	1				5
10	LP	1							1	1								1					3
11	LF									1								1					1
12	LV										1							1					1
13	LL	1										1						1					2
14	LA	1											1					1					2
15	LF													1									0
16	MS															1							0
17	ML	1															1	1					2
18	RP											1					1	1	1				3
19	SS																	1	1	1			1
20	TM	1	1					1				1		1				1	1	1			7
21	TA	1	1									1	1	1				1	1	1			6
	NºRR	11	4	1	1	1	0	1	2	3	2	1	5	1	6	3	2	4	16	6	0	2	

A informação que podemos obter por meio desta técnica sociométrica é, em concreto, a posição de cada aluno dentro da turma, as relações de aceitação, rejeição ou indiferença de cada aluno em respeito aos restantes, as preferências da interação de cada aluno da turma

e a estrutura da percepção das relações afetivas positivas e negativas que se formam entre os alunos da turma. Na matriz sociométrica, as escolhas feitas são indicadas na lista lateral e as escolhas recebidas na lista superior.

Número de Eleições Percebidas:

Nº	NOME	BM	BF	CB	CM	DF	FP	GR	IM	JF	LP	LF	LV	LL	LA	LF	MS	ML	RP	SS	TM	TA	NºEP
1	BM	1							1	1													2
2	BF		1											1							1		2
3	CB			1		1				1					1	1	1					1	6
4	CM				1		1						1								1		4
5	DF			1	1	1				1	1		1	1		1		1		1	1		11
6	FP					1												1					1
7	GR			1	1		1														1		4
8	IM		1					1							1								2
9	JF	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	17
10	LP					1				1					1		1						3
11	LF	1							1		1												2
12	LV											1							1				1
13	LL			1									1								1		2
14	LA		1											1							1		3
15	LF			1	1		1			1			1		1	1	1					1	8
16	MS			1			1			1					1	1	1					1	6
17	ML			1			1			1					1	1	1					1	6
18	RP		1			1		1	1				1	1					1				7
19	SS							1				1							1				2
20	TM			1	1	1		1	1			1	1	1					1		1	1	10
21	TA			1		1				1					1	1	1					1	6
		2	3	6	6	5	8	6	3	2	8	4	2	6	5	6	7	6	3	2	8	7	

Número de Rejeições Percebidas:

Nº	NOME	BM	BF	CB	CM	DF	FP	GR	IM	JF	LP	LF	LV	LL	LA	LF	MS	ML	RP	SS	TM	TA	NºRP
1	BM	1													1		1	1					3
2	BF	1	1		1	1		1		1	1	1	1			1	1		1	1		1	13
3	CB	1		1														1					2
4	CM				1																		0
5	DF	1	1			1			1			1			1								5
6	FP	1					1																1
7	GR							1						1	1								2
8	IM	1		1					1							1	1	1					6
9	JF		1					1		1								1					3
10	LP	1					1		1		1												3
11	LF									1		1							1				2
12	LV												1						1				1
13	LL													1									0
14	LA	1			1		1								1								4
15	LF	1														1							1
16	MS																1						0
17	ML	1																1					1
18	RP																	1	1				1
19	SS																		1	1			1
20	TM	1	1			1			1	1				1	1	1	1		1	1	1	1	10
21	TA	1																	1				2
		11	3	1	1	2	1	3	1	5	3	1	2	0	3	5	3	4	9	2	0	1	

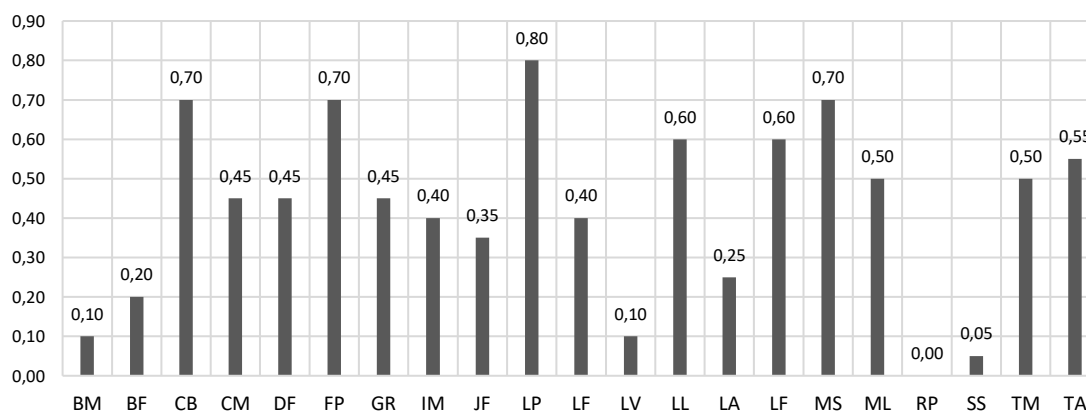
Nº	NOME	IP	IA	APP	APN	ES
1	BM	0,10	0,55	1,00	0,27	-0,50
2	BF	0,20	0,20	0,50	3,25	-0,55
3	CB	0,70	0,05	0,43	2,00	0,85
4	CM	0,45	0,05	0,44	0,00	0,60
5	DF	0,45	0,05	1,22	5,00	0,70
6	FP	0,70	0,00	0,07	0,00	0,70
7	GR	0,45	0,05	0,44	2,00	0,50
8	IM	0,40	0,10	0,25	3,00	0,10
9	JF	0,35	0,15	2,43	1,00	0,90
10	LP	0,80	0,10	0,19	1,50	0,70
11	LF	0,40	0,05	0,25	2,00	0,35
12	LV	0,10	0,25	0,50	0,20	-0,15
13	LL	0,60	0,05	0,17	0,00	0,65
14	LA	0,25	0,30	0,60	0,67	-0,10
15	LF	0,60	0,15	0,67	0,33	0,80
16	MS	0,70	0,10	0,43	0,00	0,90
17	ML	0,50	0,20	0,60	0,25	0,55
18	RP	0,00	0,80	0,00	0,06	-0,50
19	SS	0,05	0,30	2,00	0,17	-0,20
20	TM	0,50	0,00	1,00	0,00	0,50
21	TA	0,55	0,10	0,55	1,00	0,65

Índice de Popularidade (IP): Indica a popularidade de cada aluno, isto é, as eleições recebidas por cada aluno dentro da turma. O seu cálculo realiza-se mediante a seguinte fórmula:

$$Pop = \frac{\sum er}{N - 1}$$

$\sum er$ = Número de eleições recebidas
N = Número de alunos da turma.

Índice de Popularidade

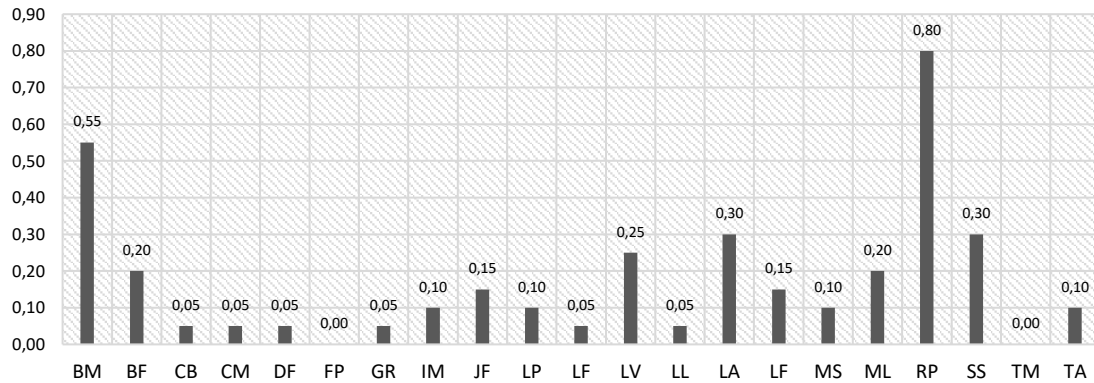


Índice de Antipatia (IA): Indica o “grau de antipatia” de cada aluno, isto é, as rejeições recebidas por cada aluno dentro da turma. O seu cálculo realiza-se mediante a seguinte fórmula:

$$Ant = \frac{\sum rr}{N - 1}$$

$\sum rr$ = Número de rejeições recebidas
N = Número de alunos da turma.

Índice de Antipatia



Atenção Perceptiva (AP Positiva e AP Negativa): Define-se como o ajuste do correto da percepção de cada aluno com a realidade. Faz referência às respostas dadas pelo aluno nas duas últimas perguntas. Ou seja, o índice é o resultado entre a “percepção” do aluno e a sua verdadeira situação sociométrica na turma. O valor ótimo para a atenção perceptiva é 1, isto é, quando o número de eleições percebidas e as realmente recebidas são iguais.

$$Ap(e) = \frac{\sum ep}{\sum er}$$

$\sum ep$ = Número de eleições percebidas
 $\sum er$ = Número de eleições recebidas

$$Ap(r) = \frac{\sum rp}{\sum rr}$$

$\sum rp$ = Número de rejeições percebidas
 $\sum rr$ = Número de rejeições recebidas

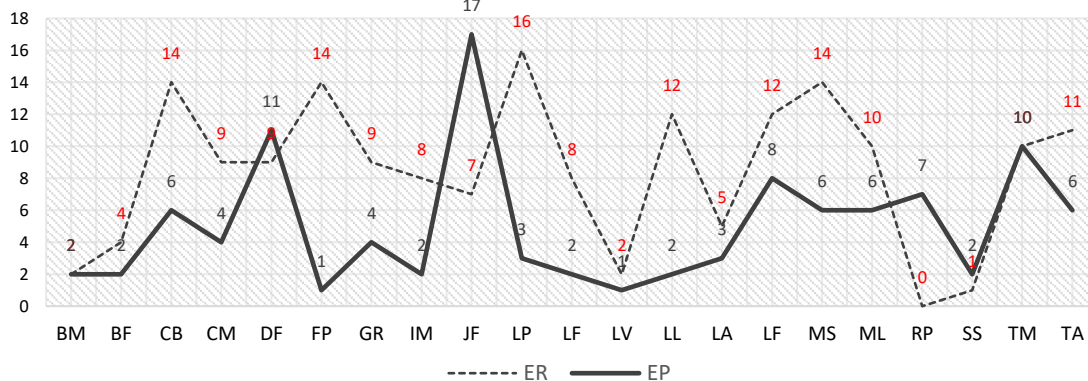
N°	NOME	ER	RR	EP	RP
1	BM	2	11	2	3
2	BF	4	4	2	13
3	CB	14	1	6	2
4	CM	9	1	4	0
5	DF	9	1	11	5
6	FP	14	0	1	1
7	GR	9	1	4	2
8	IM	8	2	2	6
9	JF	7	3	17	3
10	LP	16	2	3	3
11	LF	8	1	2	2
12	LV	2	5	1	1
13	LL	12	1	2	0
14	LA	5	6	3	4
15	LF	12	3	8	1
16	MS	14	2	6	0
17	ML	10	4	6	1
18	RP	0	16	7	1
19	SS	1	6	2	1
20	TM	10	0	10	10
21	TA	11	2	6	2

Legenda:

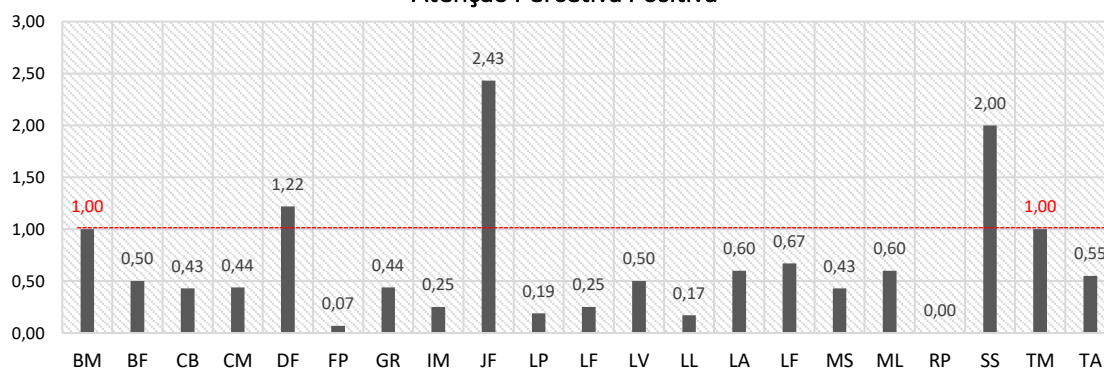
ER: eleições recebidas
 RR: rejeições recebidas
 EP: eleições percebidas
 RP: rejeições percebidas

Em vez do nome dos alunos apenas mostro as iniciais (confidencialidade).

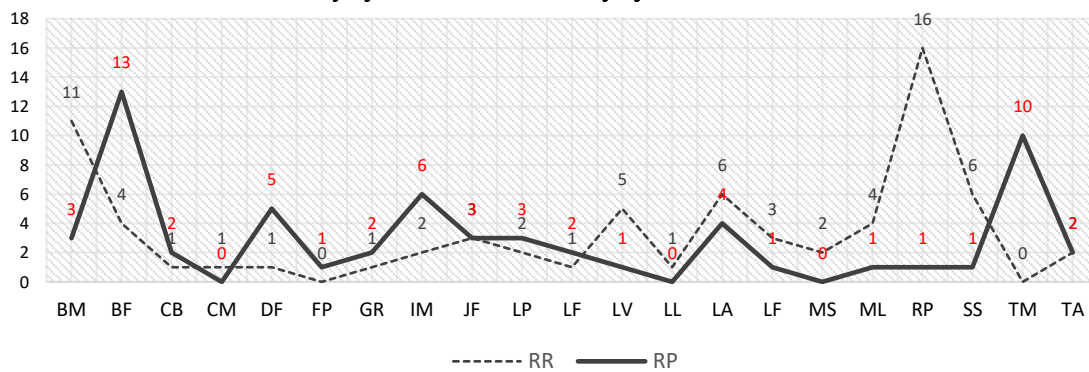
Eleições Recebidas vs Eleições Percebidas



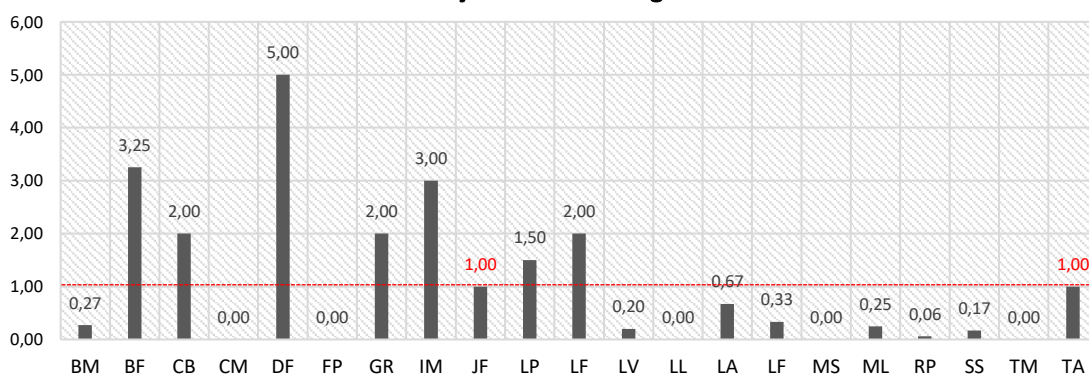
Atenção Perceptiva Positiva



Rejeições Recebidas vs Rejeições Percebidas



Atenção Perceptiva Negativa



Nº	NOME	Índice de Popularidade	Índice de Antipatia	Atenção Percetiva Positiva	Atenção Percetiva Negativa	Estatuto Sociométrico
12	LV	0,10	0,30	0,50	0,20	-0,20
19	SS	0,10	0,30	2,00	0,17	-0,20

Análise Sociométrica, LV & SS (Alunos NEE)



Nº	NOME	EP	ER
10	LP	16	0,80
3	CB	14	0,70
6	FP	14	0,70
16	MS	14	0,70
13	LL	12	0,60
15	LF	12	0,60
21	TA	11	0,55
17	ML	10	0,50
20	TM	10	0,50
4	CM	9	0,45
5	DF	9	0,45
7	GR	9	0,45
8	IM	8	0,40
11	LF	8	0,40
9	JF	7	0,35
14	LA	5	0,25
2	BF	4	0,20
1	BM	2	0,10
12	LV	2	0,10
19	SS	1	0,05
18	RP	0	0,00

QUADRO 1

Nº	NOME	RR	IA
18	RP	16	0,80
1	BM	11	0,55
14	LA	6	0,30
19	SS	6	0,30
12	LV	5	0,25
2	BF	4	0,20
17	ML	4	0,20
9	JF	3	0,15
15	LF	3	0,15
8	IM	2	0,10
10	LP	2	0,10
16	MS	2	0,10
21	TA	2	0,10
3	CB	1	0,05
4	CM	1	0,05
5	DF	1	0,05
7	GR	1	0,05
11	LF	1	0,05
13	LL	1	0,05
6	FP	0	0,00
20	TM	0	0,00

QUADRO 2

Nº	NOME	EP	ER	APP
9	JF	17	7	2,43
19	SS	2	1	2,00
5	DF	11	9	1,22
1	BM	2	2	1,00
20	TM	10	10	1,00
15	LF	8	12	0,67
14	LA	3	5	0,60
17	ML	6	10	0,60
21	TA	6	11	0,55
2	BF	2	4	0,50
12	LV	1	2	0,50
4	CM	4	9	0,44
7	GR	4	9	0,44
3	CB	6	14	0,43
16	MS	6	14	0,43
8	IM	2	8	0,25
11	LF	2	8	0,25
10	LP	3	16	0,19
13	LL	2	12	0,17
6	FP	1	14	0,07
18	RP	7	0	0,00

QUADRO 3

Nº	NOME	RP	RR	ARN
5	DF	5	1	5,00
2	BF	13	4	3,25
8	IM	6	2	3,00
3	CB	2	1	2,00
7	GR	2	1	2,00
11	LF	2	1	2,00
10	LP	3	2	1,50
9	JF	3	3	1,00
21	TA	2	2	1,00
14	LA	4	6	0,67
15	LF	1	3	0,33
1	BM	3	11	0,27
17	ML	1	4	0,25
12	LV	1	5	0,20
19	SS	1	6	0,17
18	RP	1	16	0,06
4	CM	0	1	0,00
6	FP	1	0	0,00
13	LL	0	1	0,00
16	MS	0	2	0,00
20	TM	10	0	0,00

QUADRO 4

- Quadro 1: existe 1 aluno que não recebeu nenhuma eleição.
- Quadro 2: existem 2 alunos que não receberam rejeições.
- Quadro 2: 2 alunos apresentam um índice de antipatia superior a 0,50.
- Quadro 1 e 2: O aluno que não recebeu nenhuma eleição, recebeu o maior número de rejeições.
- Quadro 1 e 2: A aluna nº 1 que recebeu apenas 2 eleições, recebeu também o segundo maior número de rejeições.
- Quadro 3: apenas os alunos 1 e 20 apresentam um índice de Perceção Positiva de 1 o que significa que têm uma boa perceção quanto ao facto do número 1, não ser escolhida e o nº20, ser muito escolhida (preferida). Todos os outros alunos apresentam um desfasamento mais ou menos considerável em relação ao valor pretendido.
- Quadro 3: alguns alunos esperavam ser pouco escolhidos, mas em contrapartida foram muito escolhidos e vice-versa. Ou seja, os alunos possuem uma noção distorcida da realidade pelo que foi sugerido.
- Quadro 4: Apenas os alunos 9 e 21 têm uma boa perceção da situação pois apresentam um índice 1. Temos alguns casos a assinalar nomeadamente o aluno nº 2 que esperava ser rejeitado por 13 colegas

mas apenas foi rejeitado por 4 o que representa uma grande distorção na sua percepção (pode denotar uma grande baixa auto-estima). O mesmo se verifica com o aluno nº 20 com 10 rejeições esperadas não tendo sido rejeitado por nenhum colega. Depois temos os alunos nº 1 e 18 que esperavam ser rejeitados que esperavam ser rejeitados por poucos colegas (Nº 1 = 3 e Nº 18 = 1 Rejeições Percebidas), tendo sido rejeitados por um número significativamente superior (Nº 1 = 11 e Nº 18 = 18 Rejeições Recebidas)

- Os alunos NEE, Nº 12 e Nº 19 respetivamente não são muito populares, também não são muito rejeitados e apresentam uma percepção adequada do seu estatuto sociométrico. Possuem uma percepção mais realista da realidade que alguns colegas não considerados NEE. Porém, uma das alunas manifesta (dados não possíveis de recolher através da sociometria), uma grande dificuldade na relação social e integração na turma. Como foi referido o teste por si só não revela o nível de saúde mental do aluno ou do seu comportamento social.

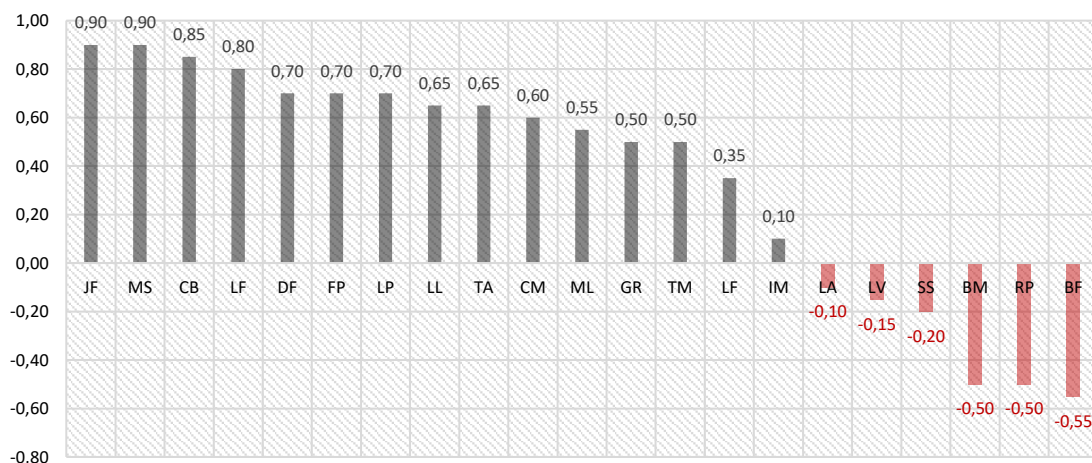
Estatuto Sociométrico (ES): Define-se como um indicador do “apreço”, o que permite determinar a posição que ocupa cada aluno dentro da turma. Este índice pode alcançar valores positivos ou negativos, sendo o valor zero um indicador de posição neutra, o valor varia entre -2 (mínimo) e +2 (máximo), sendo o o ponto neutro. O estatuto sociométrico é um índice compósito que indica a posição de cada aluno dentro da turma relativamente às eleições e rejeições atribuídas nos quatro critérios utilizados.

A fórmula para o seu cálculo é:

$$Es = \frac{(\sum er + \sum ep) - (\sum rr + \sum rp)}{N - 1}$$

$\sum er$ = Número de eleições recebidas
 $\sum ep$ = Número de eleições percebidas
 $\sum rr$ = Número de rejeições recebidas
 $\sum rp$ = Número de rejeições percebidas

Estatuto Sociométrico



- Não existe nenhum aluno com um estatuto sociométrico acima de 1 e nenhum aluno manifesta um valor perto do máximo de 2. No outro extremo, existem 6 alunos abaixo de 0, com percepções bastante desajustadas da realidade e que requerem uma atenção próxima. Apesar de existirem alunos que se aproximam da realidade nos índices individuais de percepção positiva e negativa, no estatuto sociométrico nenhum aluno atinge este objetivo, uma vez que, apresentam uma noção distinta da realidade em pelo menos uma das percepções (positiva ou negativa).

Mary L. Northay e Lindsay Weld, no seu livro *Testes Sociométricos*, afirma que como adultos, a trabalhar no meio dum grupo de crianças, damos-nos conta de que algo vital acontece à nossa volta, mas não somos capazes de decifrar o seu significado. Desorientados pela rápida ação recíproca das trinta ou quarenta crianças numa turma, temos tendência para evitar aquilo que não percebemos. Sempre que tentamos ajudar as crianças a darem-se bem umas com as outras vimos que as nossas tentativas não foram eficientes, embora muitas vezes, as crianças tivessem procurado aceitar bem os nossos esforços desajeitados. O aparecimento do teste sociométrico é, portanto, bem acolhido por todos aqueles que são responsáveis pela vida das crianças em grupo. Não trata dos aspetos de comportamento social normalmente focados, tais como a cooperação e consideração, agressão e submissão. Na realidade, ele vai ao âmago da questão – as relações entre crianças. Os testes sociométricos permitem-nos descobrir a maneira de utilizar as relações entre as crianças, como ajudas materiais no seu trabalho escolar. Facilita uma melhor compreensão das crianças de forma individual, porque nos permite avaliar o grau de integração no grupo, a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se e a ver se a sua experiência social se está a realizar de um modo salutar ou não. Sabendo tudo isto ficamos mais bem preparados para estabelecer um plano de trabalho para essa criança. O significado das relações entre as crianças começa, finalmente, a tornar-se claro, porque já possuímos um método para interpretar essas relações. Começamos a encará-las como ingrediente básico para o desenvolvimento da criança como pessoa.

Como vimos, um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. As respostas são sistematizadas numa matriz sociométrica onde podemos tirar várias relações:

- 1) Contando o número de vezes que uma criança é escolhida, podemos descobrir em que grau é que ela é aceite pelos outros membros do grupo. A isto chama-se **posição sociométrica**.
- 2) Os resultados permitem-nos saber quais são os maiores amigos de cada criança/jovem. Podemos verificar se ela tem um grande número de amigos diferentes ou pequeno número de amigos especiais e também se as crianças/jovens que ela considera os seus amigos são os que também gostam dela dum modo especial.
- 3) O teste sociométrico revela a estrutura do grupo como um todo. Através dos resultados podemos ver se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma integração perfeita. Talvez nos mostre que há uma barreira entre os rapazes e as raparigas, ou entre crianças de nacionalidades diferentes ou ainda relativamente aos alunos NEE. Também nos pode mostrar quais são as crianças que fazem a sua escolha para além dessas barreiras, e que são, portanto, os elementos integrantes do grupo como um todo. Ainda graças a este teste, podemos descobrir os líderes de opinião (alunos mais influentes) de cada grupo e os seus respetivos discípulos.

- 4) Se aplicarmos os testes sociométricos em momentos diferentes, podemos observar de que forma a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais têm evoluído.
- 5) Os testes sociométricos podem ser usados para comparar a estrutura sociométrica de várias turmas. Podemos comparar as diferenças entre duas turmas, uma turma organizada democraticamente e uma que está sob o domínio autoritário.
- 6) Podemos comparar a sociometria da turma que temos num determinado ano com a que ensinámos no ano anterior. Talvez os resultados sociométricos nos ajudem a compreender porque razão é que os nossos grupos são tão diferentes dum ano para o outro.
- 7) Podemos também utilizar os resultados sociométricos para todo o tipo de investigação. Podemos querer saber se as crianças que trabalham afincadamente na escola são ou não bem aceites pelos seus companheiros.
- 8) Podemos ver se as crianças que os professores consideram mais bem-adaptadas são aquelas de quem as outras gostam de um modo especial.
- 9) Podemos estar interessados em ver qual o efeito produzido pela entrada de novas crianças numa turma, ou pela transferência de algumas das que causam dificuldades.
- 10) Podemos ainda avaliar o impacto de determinadas estratégias implementadas tais como a utilização de Jogos Cooperativos/Team Building, Currículos de Literacia Emocional (RULER®), Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), Game Designing em EF®, Personal Training em EF®, Jogos Geneticamente Modificados®, etc..., na evolução das relações sociais dentro da turma e o impacto na inclusão dos alunos.

Os testes sociométricos são da maior utilidade na organização e na remodelação de grupos escolares. As escolhas sociométricas são um guia valioso para a disposição das crianças nos grupos de EF para trabalhar na MTP ou fazer parte de um projeto. O uso inteligente das preferências reais das crianças na organização das turmas, ajudar-nos-á a criar um bom clima dentro da aula.

Os testes sociométricos também são de grande utilidade prática porque nos ajudam na orientação de cada uma das crianças em particular. Pode haver no nosso grupo uma criança/jovem de quem ninguém goste de um modo especial e que fica sempre excluída. Com base nesta informação podemos experimentar opções e explorar outras ferramentas de Inteligência Emocional e Social que melhor ajudem o aluno a integrar-se no contexto da turma e a ultrapassar alguns dos seus problemas.

É um teste que podemos utilizar com rapidez e facilidade para saber uma grande quantidade de elementos acerca das crianças. Se queremos aprofundar a nossa análise, a colaboração com outros profissionais como o SPO, o Sub-departamento de Educação Especial e o Profissional de Psicomotricidade (será muito relevante a sua presença numa equipa escolar pois a sua área de competência é de grande importância), juntamente com a aplicação de outros instrumentos de avaliação da Inteligência Emocional e Inteligência Social.

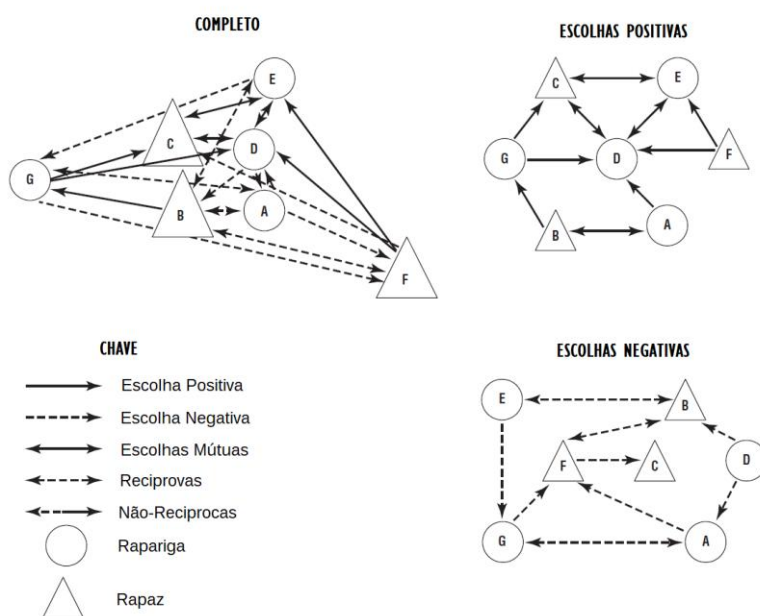
No seu estudo de caso, Ricardo Ribeiro (2011, Jogos Cooperativos na EF), efetuou um estudo de natureza qualitativa cujo objetivo pretendia refletir sobre o papel das atividades lúdicas cooperativas no processo de aperfeiçoamento do relacionamento interpessoal no contexto escolar, na visão dos alunos e dos professores, tendo em conta o facto da inserção

dos jogos cooperativos no contexto escolar ser ainda bastante menosprezada. Aplicou o teste sociométrico de Bastin (1980) no sentido de apurar até que ponto os objetivos propostos de integração dos alunos mais rejeitados nas turmas foram bem-sucedidos ou não depois de implementar os jogos cooperativos. O autor menciona os estudos de Slavin (1983; 1996) que conclui que a estrutura cooperativa, apesar de ser a mais produtiva, não é suficiente para melhorar os resultados obtidos pelos alunos. É necessário então adicionar uma estrutura de recompensa baseada nas contribuições dos indivíduos para o sucesso do grupo. Slavin (1983), em 46 estudos, encontrou diferenças significativas no sucesso escolar dos alunos em favor da aprendizagem cooperativa em 64% dos casos. Numa segunda revisão realizada em 1996, agora com 99 estudos, apresenta resultados semelhantes: 64% apresentam resultados positivos, 31% não apresentam diferenças significativas e apenas 5% apresentam resultados negativos. Na mesma linha, os resultados obtidos por Johnson e colaboradores em 1981, mostram uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa face às restantes estruturas. Ricardo Ribeiro afirma, e eu subscrevo, que a escola apresenta a responsabilidade, enquanto espaço de aprendizagem e formação de garantir a valorização dos aspetos sociais necessários à vivência em sociedade. Reforço o papel da educação física e a importância do jogo e de outras atividades para enfatizar a sociomotricidade.

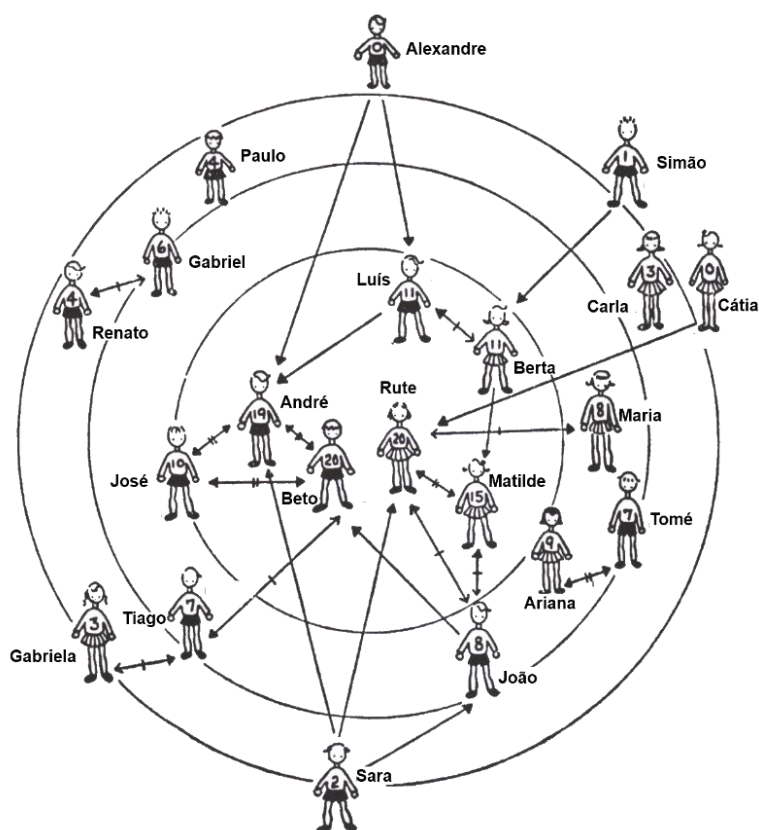


Já anteriormente tinha aplicado o teste sociométrico com o intuito de conhecer a dinâmica social das turmas que lecionava EF, no entanto apliquei o teste proposto por Mary L. Northway e Lindsay Weld (1999), apresentado no seu livro “Testes Sociométricos”. Este modelo permite a construção de um **sociograma em círculo** que permite uma visualização dos resultados de forma muito clara e objetiva revelando-se extraordinariamente útil. Outra diferença grande é o facto de apenas solicitar às crianças que efetuem 3 escolhas em 3 situações diferentes e não pede que descreva as rejeições ao contrário do teste de Bastin (1980). O meu objetivo da aplicação do teste relacionou-se com a necessidade de conhecer a turma, porque é o primeiro ano de contacto.

SOCIAGRAMAS DE EXEMPLO



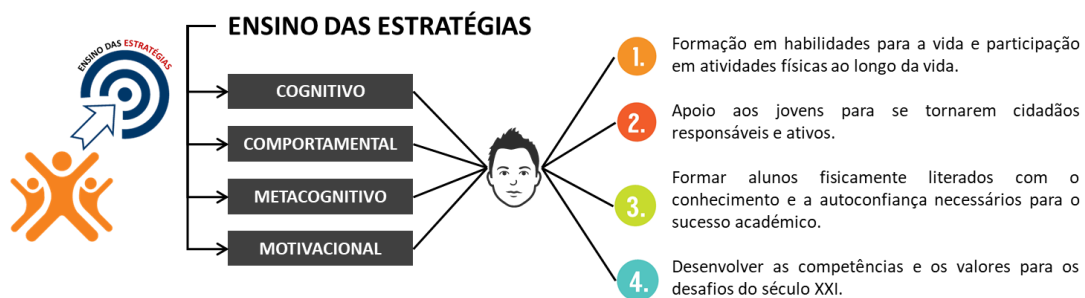
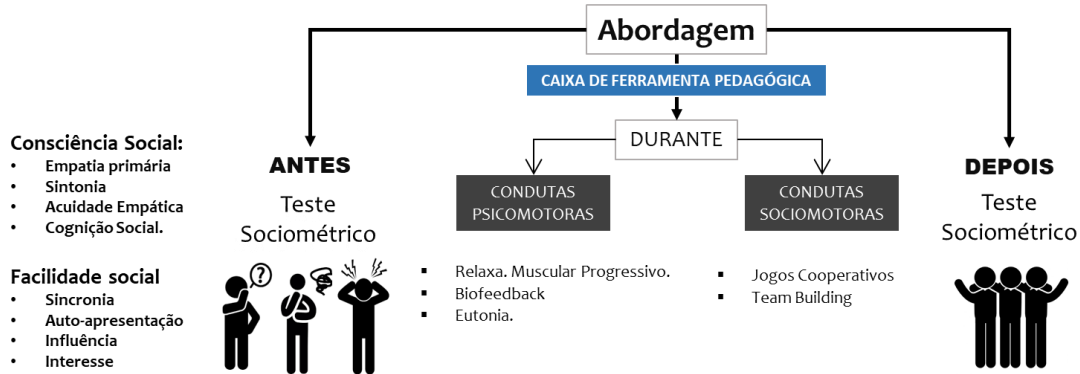
Ainda sobre a interpretação dos resultados do teste, as diferenças de posição sociométrica não se relacionam diretamente com o grau de adaptação ou com a saúde da personalidade.



Escolha forte (3) →; Recíprocas ←||→; Parcialmente recíprocas ←|→

Fonte da Imagem: Mary L. Northway Lindsay Weld (1999), Testes Sociométricos. Livros Horizonte.

Inteligência Social



Exemplo de um projeto de intervenção com o intuito de melhorar a inteligência social numa turma.

No próximo capítulo irei abordar as *condutas sociomotoras* e as atividades que mais vantagens apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e sobretudo para o desenvolvimento de competências sociais. Ricardo Ribeiro aborda as vantagens da aprendizagem cooperativa na realização escolar. Refere que os resultados obtidos comprovam, que a aprendizagem em contexto cooperativo é sempre superior àquela em contexto competitivo, embora nalguns casos fosse perceptível uma ou outra variação nos resultados obtidos.

Assim, ficou comprovado que independentemente de uma série de fatores, como a idade, sexo, etnia, a própria especificação do problema, o trabalho cooperativo conduz sempre a resultados considerados superiores, quer para o grupo, quer para o indivíduo, onde em ambos os casos as experiências dos participantes irão permitir um claro desenvolvimento dos intervenientes, quer também para os processos de ensino e de trabalho promotor de aprendizagens, na medida em que através destas estratégias cooperativas contribuimos não só para o sucesso dos alunos a nível escolar, mas também para a sua integração na comunidade escolar, promovendo assim um ensino mais inclusivo. Poder-se-á então concluir que a aprendizagem cooperativa pode constituir uma estratégia fundamental de aprendizagem, uma vez que conduz a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de fatores do ambiente, tais como a localização das escolas ou o nível de ensino. Para além disso, os indivíduos sujeitos a este tipo de trabalho tendem a sentir-se mais valorizados, competentes e bem-sucedidos, mesmo quando em comparação com os colegas, fator que também pode ser útil na integração de alunos desequilibrados da turma. Desta forma, e

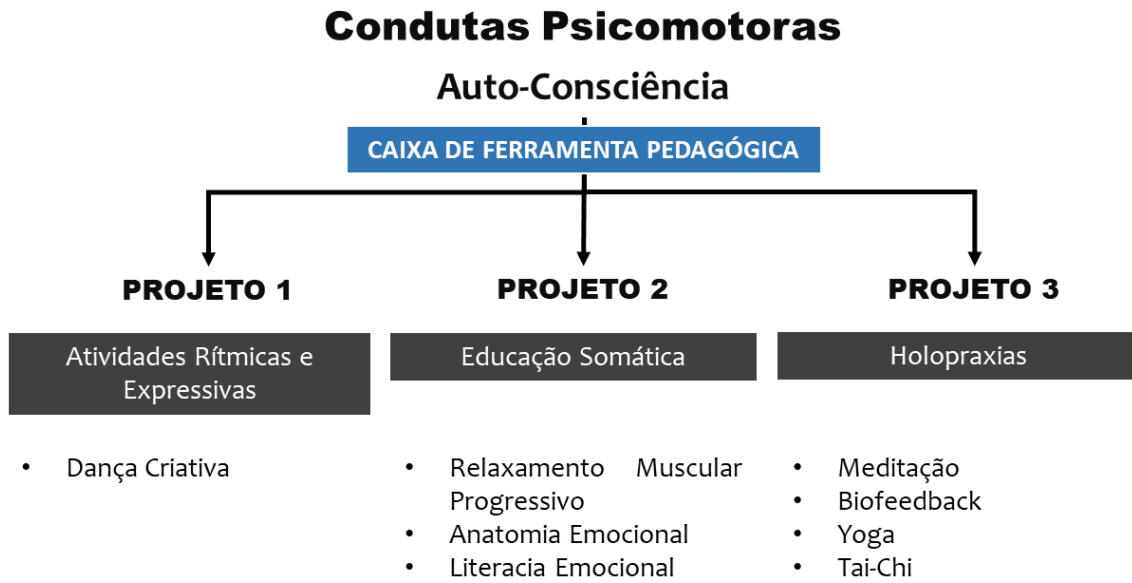
tendo em conta que tradicionalmente os sistemas de ensino se adaptam à sociedade onde estão integrados, os jogos colaborativos poderão constituir uma importante ferramenta pedagógica para fazer face às necessidades educativas da sociedade moderna. Nas situações de aprendizagem cooperativa, a percepção de sucesso e a valorização de que o esforço dispensado para a realização coletiva da tarefa é valorizado, resulta na criação e fortificação de laços afetivos entre os participantes, além de promover o desenvolvimento da motivação intrínseca, tanto a nível escolar como a nível social, podendo em muitos casos resultar que as relações estabelecidas entre os participantes ultrapassem a perspectiva de uma possível recompensa para a realização da tarefa. Desta forma, podemos perspetivar uma revalorização dos laços e competências mais básicas de vida em sociedade através dos jogos colaborativos. Este jogo, centrando-se na valorização do papel dos pares, do trabalho em conjunto, e na satisfação pessoal e coletiva dos participantes, constitui uma importante estratégia para lidar com os problemas da sociedade moderna (Ricardo Ribeiro, 2011, Jogos Cooperativos em Educação Física).

Na escola os conhecimentos e **capacidades de cada um** são avaliados e comparados socialmente, situação essa criticada por vários autores, que tal como Zimmerman (1995, pág. 225), defendem que “o contexto influencia a autoeficácia, pelo que os alunos em **contexto competitivo** poderão exibir um sentimento de eficácia menor do que em **contexto cooperativo**”.

Ricardo Ribeiro cita os estudos realizados por Carole Ames e colaboradores (Ames, Ames & Felker, 1977; Ames & Felker, 1979), que mostraram que os efeitos do sucesso e fracasso estão claramente associados ao contexto onde ocorrem. Nesses estudos, o contexto competitivo revelou-se como aquele em que mais se realçam as consequências cognitivas e afetivas associadas aos resultados da realização, acentuando desta forma as diferenças entre os indivíduos. Esta situação promove a valorização dos bem-sucedidos e o conseqüente fracasso dos restantes, que se sentem desvalorizados, menos capazes e menos merecedores da recompensa. Por outro lado, o modelo cooperativo assume uma postura menos “agressiva” onde o insucesso individual apenas tem expressão caso o insucesso seja de todo o grupo, acentuando menos as diferenças individuais de cada um dos participantes. Desta forma, o **modelo competitivo** assume-se como um valorizador do ego dos participantes em caso de vitória, no entanto, o **efeito nocivo** que poderá ter em caso de derrota apresenta-se como contraproducente na persistência das tarefas.

Esta reflexão em torno das dinâmicas de grupo ajuda a perceber porque é tão importante centrar a abordagem da Educação Física em torno das competências suaves em vez da excessiva preocupação nas competências motoras (Técnicas e Táticas). Os alunos, mais do que aprender a jogar basquetebol, futebol, andebol ou voleibol, dominar a técnica de drible cm a mão ou com o pé, ou saber desmarcar-se e marcar os adversários, devem aprender as estratégias para se conseguirem relacionar consigo próprios e com os outros. Depois de resolverem questões básicas da autoestima e do relacionamento intrapessoal e interpessoal, estarão mais habilitados para aprender a explorar e desenvolver as habilidades motoras compostas e complexas. O jogo, sobretudo na sua dimensão cooperativa, facilita este processo. Por outro lado, a Metodologia de Trabalho de Projeto e a possibilidade de criar os seus jogos e escolher os seus exercícios em função dos seus objetivos também terá uma influência no sua autonomia, motivação intrínseca e realização pessoal.

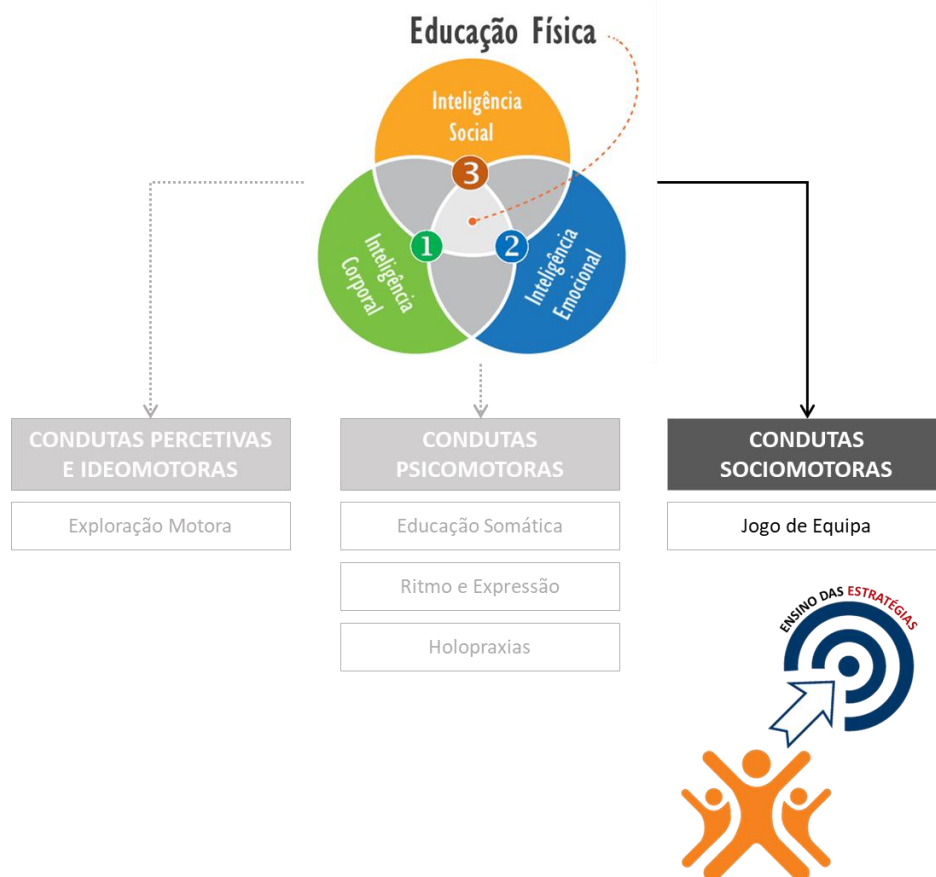
Resumo dos Principais Projetos:



7 - CONDUTAS SOCIOMOTORAS

MOTRICIDADE HUMANA (Paradigma Holístico)

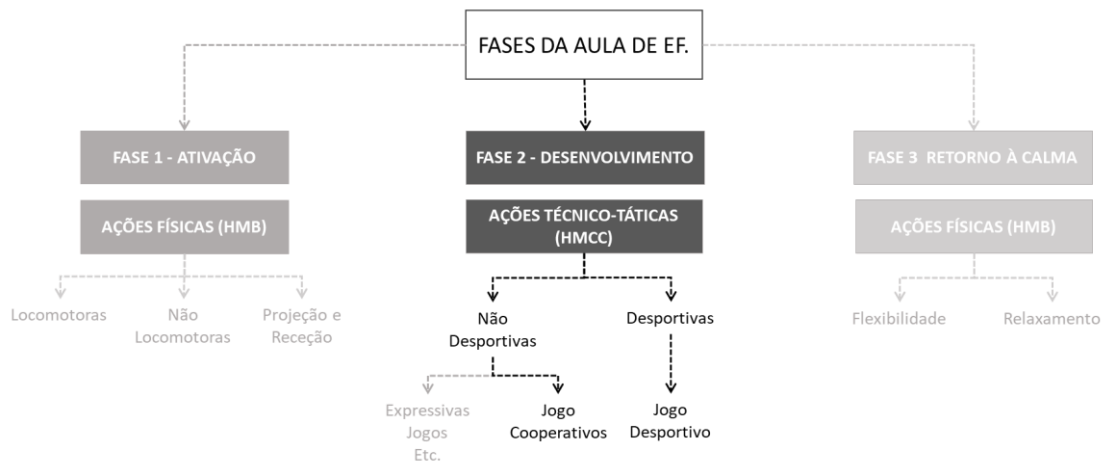
EDUCAÇÃO DA CONSCIÊNCIA



7.1 - Educação Física e as Praxias Transitivas:

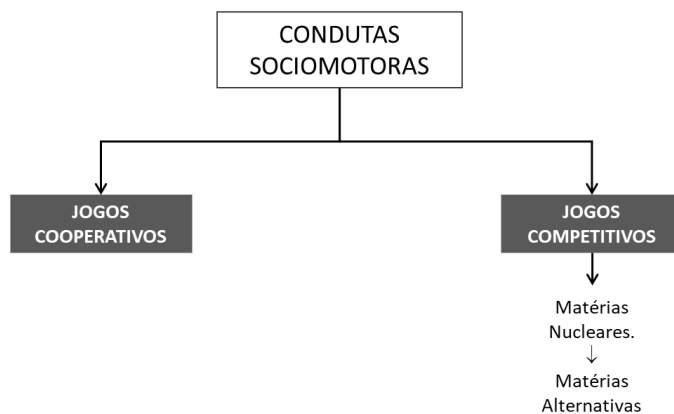
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

(Organização)



FASE 2

(Aula de Educação Física)



AÇÕES TÉCNICO-TÁTICAS		
HABILIDADES MOTORAS COMPOSTAS COMPLEXAS		
NÃO DESPORTIVAS	DESPORTIVAS	
	Técnica e Tática	
	OFENSIVA	DEFENSIVA
	(Ações Técnicas) Passe e Recepção	(Ações Técnicas) Interceção e Desarme
	(Ações Táticas) Desmarcação e Combinação Direta	(Ações Táticas) Marcação
Jogos Cooperativos	(Princípios Táticos Elementares) Penetração e cobertura ofensiva	(Princípios Táticos Elementares) Contenção e Cobertura Defensiva

7.2 - Inteligência Social:

- O que é a Inteligência Social?
- Como é que a Educação Física pode ajudar na construção de uma identidade social alicerçada em bons valores?

Daniel Goleman (2006), no seu livro “Inteligência Social – a nova ciência do relacionamento humano” utiliza o seguinte exemplo para ilustrar esta inteligência social:

Três garotos de doze anos dirigem-se a um campo de futebol, onde decorrerá a aula de *Educação Física*. Dois deles, de aspeto atlético, caminham um pouco atrás e troçam do terceiro, um colega com tendência para o gorducho.

- Vais então *tentar* jogar futebol? – pergunta sarcasticamente um dos dois ao terceiro, a voz a pingar de desdém. É um daqueles momentos que, dado o código social dos rapazes desta idade, pode facilmente descambar em pancadaria.

O rapaz gorducho fecha os olhos por um instante e inspira fundo, como que a preparar-se para a confrontação que aí vem. Então, volta-se para os outros dois e responde, num tom de voz calmo e factual:

- É, vou tentar... embora não seja muito bom nessa coisa.

- E acrescenta, após uma pausa: - Mas sou muito bom a desenho. Mostrem-me qualquer coisa, e eu consigo desenhá-la.

- Então, apontando para o seu antagonista, continua: - Tu, por exemplo, és excecional a jogar futebol, fantástico! Bem gostaria de ser assim um dia, mas não sou. Mas talvez consiga tornar-me um pouco melhor se continuar a tentar.

Face a isto, o primeiro rapaz, sem sombra do desdém de há pouco, diz num tom amistoso:

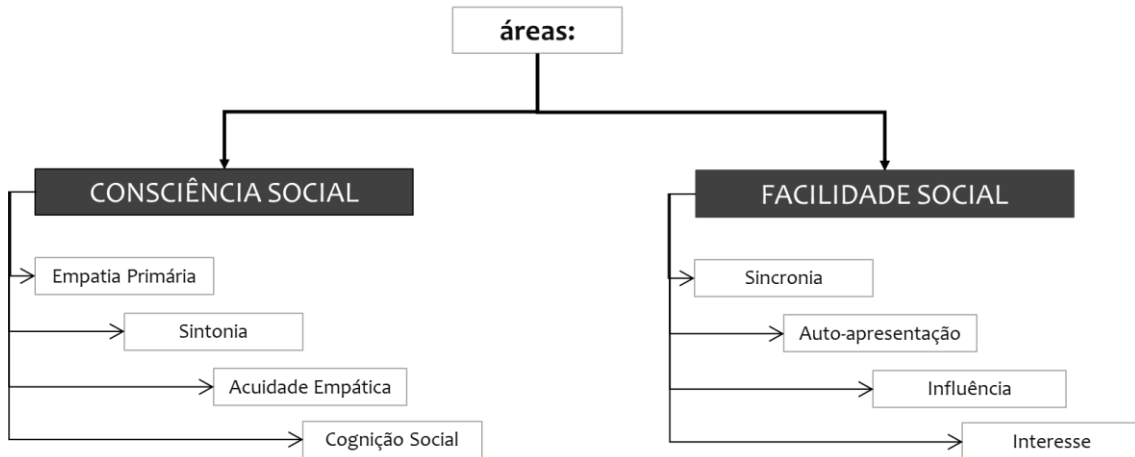
- Bom, também não és assim tão mau. Talvez eu possa ensinar-te uns truques

Esta curta interação oferece-nos um exemplo magistral de inteligência social em ação. O que poderia facilmente ter degenerado numa luta, tem agora a oportunidade de florescer numa amizade. O desenhador gorducho aguentou firme – não só nas turbulentas correntes sociais da escola secundária, mas também numa batalha muito mais subtil: o invisível braço-de-ferro entre os cérebros dos dois rapazes. Ao manter a calma, o aspirante a artista resistiu ao apelo à fúria lançado pelo desdenhoso sarcasmo, e em vez disso trouxe o provocador para o seu próprio e mais amistoso estado emocional. Uma exibição de primeira categoria de *jujitsu neural*, que transmuta a química emocional partilhada do segundo rapaz de hostil em positiva – puro virtuosismo relacional.

Os psicólogos discutem que capacidades humanas são sociais e quais são emocionais. Não admira: os dois domínios confundem-se, tal como o território social do cérebro se justapõe aos centros emocionais. Todas as emoções são sociais afirma Richard Davidson, diretor do *Laboratory for Affective Neuroscience da Universidade do Wisconsin*. Não é possível

separar a causa de uma emoção do mundo dos relacionamentos – são as nossas interações sociais que dirigem as nossas emoções.

Inteligência Social



Consciência Social:

Refere um espectro de capacidades que vai desde reconhecer instantaneamente o estado de espírito interior de outra pessoa a compreender os seus sentimentos e pensamentos, passando por compreender complicadas situações sociais. Inclui:

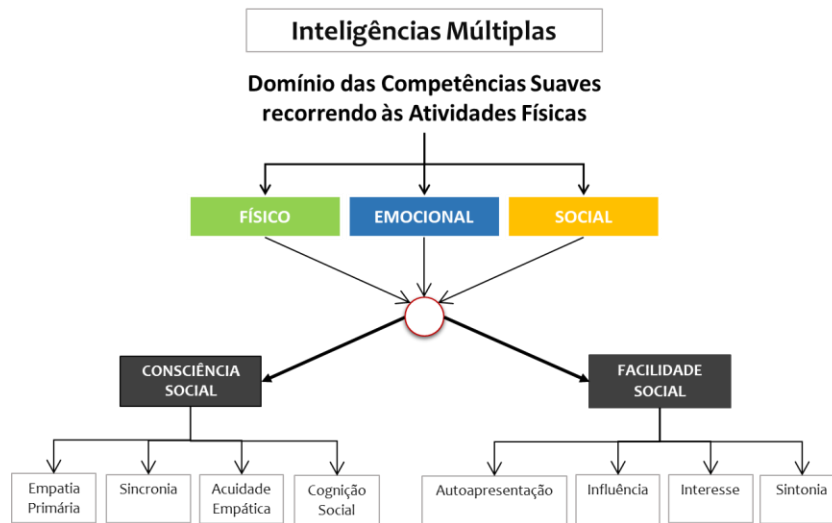
- Empatia primária:** sentir a consonância com os outros; captar sinais emocionais não-verbais.
- Sintonia:** escutar com plena recetividade; sintonizar com uma pessoa.
- Acuidade Empática:** compreender os pensamentos, sentimentos e intenções de outra pessoa.
- Cognição social:** saber como funciona o mundo social.

Facilidade Social:

Simplemente perceber o que o outro sente, ou saber o que está a pensar ou pretende fazer, não garante uma interação frutuosa. A facilidade social elabora a partir da consciência social para permitir uma interação eficaz e sem atritos. O espectro da facilidade social inclui:

- Sincronia:** interagir harmoniosamente a um nível não-verbal.
- Auto-apresentação:** apresentarmo-nos eficazmente.
- Influência:** dar forma ao (conduzir, influenciar) desfecho das interações sociais.
- Interesse:** interessarmo-nos pelas necessidades dos outros e agir em consequência.

Educação Física



Como é que os jogos desportivos (matérias nucleares) promovem nos jovens o desenvolvimento da *consciência social* e da *facilidade social*. Como é que um jovem, quando participa nos jogos desportivos coletivos, prescritos pelo programa Nacional de Educação Física, melhora a empatia primária, a sincronia, acuidade empática, cognição social, autoapresentação, influência, interesse e sintonia.

Nas comunidades bióticas dentro de um ecossistema, encontram-se várias formas de interações entre os seres vivos que as formam, denominadas *relações ecológicas* ou *interações biológicas*. Estas relações diferenciam-se pelos diferentes tipos de dependência que os organismos mantêm entre si. Podem classificar-se em dois grupos:

- a) **Intra-específicas:** que ocorrem entre seres da mesma espécie.
- b) **Inter-específicas:** entre seres de espécies distintas.

É comum diferenciar-se as relações em:

- a) **Harmónicas ou positivas:** não há prejuízo para nenhuma das partes associadas.
- b) **Desarmónicas ou negativas:** há prejuízo para ambas as partes associadas.

	Harmónicas Positivas	Desarmónicas Negativas
<i>Intra-específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colónias • Sociedades 	<ul style="list-style-type: none"> • Canibalismo • Competição: por território, parceiros reprodutivos, alimentos, entre outros.
<i>Inter-específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mutualismo • Protocooperação • Inquilinismo • Comensalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Amensalismo • Herbivoria • Predatismo • Competição: disputa por recursos, entre espécies diferentes, geralmente de nichos ecológicos semelhantes.

TABELA DE REPRESENTAÇÃO DAS RELAÇÕES INTER-ESPECÍFICAS (INDIVÍDUOS DE ESPÉCIES DIFERENTES):

TIPOS DE RELAÇÕES	Espécies Reunidas		Espécies Separadas	
	A	B	A	B
<i>Inquilinismo</i>	+	0	0	0
<i>Comensalismo</i>	+	0	0	0
<i>Mutualismo</i>	+	+	-	-
<i>Protocooperação</i>	+	+	0	0
<i>Amensalismo</i>	0	-	0	0
<i>Predatismo</i>	+	-	-	0
<i>Competição</i>	-	-	0	0
<i>Parasitismo</i>	+	-	-	0

0: espécies cujo desenvolvimento não é afetado

+: espécie beneficiada cujo desenvolvimento se torna possível ou é melhorado

-: espécie prejudicada cujo desenvolvimento fica reduzido.

Se estabelecermos uma analogia entre o nosso modelo de organização social (incluindo o desporto) e as relações ecológicas na natureza, verifica-se claramente que a **competição** acarreta sempre um prejuízo no desenvolvimento de ambas as partes envolvidas porque se apresenta como **uma relação desarmónica ou negativa**. Quando o sucesso de um grupo de alunos, envolvidos num jogo desportivo coletivo (contingente da competição - relação desarmónica ou negativa), depende da garantia do insucesso do outro grupo/equipa, como é que se desenvolvem relações empáticas ou o interesse pelas necessidades dos outros quando o seu sucesso depende exatamente de pensar nas minhas necessidades acima dos outros? Algo de contraditório se passa neste cenário?

OBJETIVO DO JOGO DESPORTIVO:

	Relação Social positiva	Relação Social Negativa
Consciência Social	Empatia primária	Captar sinais emocionais não-verbais para adequar as minhas ações ao dos outros (vistos como amigos).
	Sintonia	Escutar com plena recetividade. Sintonizar com uma pessoa
	Acuidade Empática	Compreender os pensamentos, sentimentos e intenções de outra pessoa.
	Cognição social	Saber como funciona o mundo social.
Facilidade Social	Sincronia	interagir harmoniosamente a um nível não-verbal.
	Auto representação	Apresentarmo-nos eficazmente
	Influência	Enformar o desfecho das interações sociais
	Interesse	interessarmo-nos pelas necessidades dos outros e agir em consequência.

Margarida Gaspar de Matos (2005) publicou alguns livros que retratam esta crise social que também se manifesta numa crise na escola:

- a) “Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola”; Margarida G. Matos e col. (2000),
- b) “Saúde e Estilos de Vida nos Jovens Portugueses”, Estudo nacional da Rede Europeia HBSC/OMS (1996);
- c) Margarida G. de Matos & Equipa do Projeto (2003), “Aventura Social & Saúde – A Saúde dos Adolescentes Portugueses quatro anos depois”.

O trabalho desta investigadora da Faculdade de Motricidade Humana mostra clara e inequivocamente algumas das variáveis e pistas a seguir na resolução do problema da família educativa, dando resposta às preocupações dos Centros de Proteção de Crianças e Jovens, dos Professores, Pais, e restantes atores do cenário educativo Nacional e Internacional. Este projeto é liderado em Portugal por Margarida Gaspar de Matos & Equipa do Projeto (2002), “Aventura Social e Saúde – A Saúde dos Adolescentes Portugueses (quatro anos depois)”, relatório Português do Estudo HBSC. Neste estudo os jovens respondem a um questionário sobre a sua vida diária nos “cenários habituais do seu quotidiano. O estudo inclui as idades de 11, 13 e 15 anos e é repetido de 4 em 4 anos.

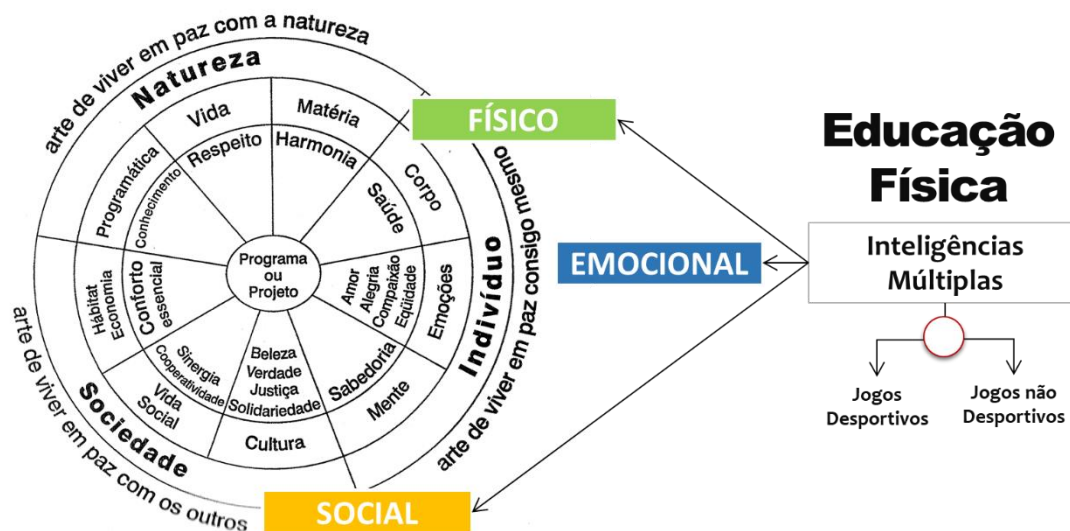
Sílvia Lapa & Margarida Gaspar de Matos (2005), referem no capítulo “Promoção de Competências para a Saúde” do livro “Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola”: “Muitos fatores ligados à proteção e ao risco na área da saúde tiveram a sua génese na infância e na adolescência, fruto de uma **aprendizagem social**, de uma experimentação ou de uma **adesão a um grupo de pertença**, que se tornou alternativa. Assim, numa perspetiva de promoção da saúde, os jovens são um importante alvo, sendo de prever ações específicas para cenários e idades específicas. Por outro lado, estes jovens enquadrados no sistema de ensino regular tornam-se mais acessíveis a programas que os apoiam nas suas escolhas relacionados com a **saúde e estilos de vida saudáveis**. O foco sobre os indivíduos tem de incluir não só ações educativas, mas também **ações de facilitação do desenvolvimento pessoal e social que promovam a competência de vida** que permitam aos indivíduos preferir comportamentos de saúde e estilos de vida saudáveis”.

“Tem-se assistido a uma crescente preocupação pela prevenção. Tal facto é observável no dia-a-dia da nossa sociedade, com campanhas presentes nos diversos meios de comunicação social, com uma maior exposição e divulgação dos Planos Municipais de Prevenção, entre outros fatores. A prevenção tem vindo a constituir uma estratégia de intervenção nas diversas áreas como a saúde, a escola, a família, os amigos e o trabalho, não só a nível nacional, como também nos diferentes continentes”.

“(…) Não é possível falar de prevenção sem referir **FATORES DE RISCO e de PROTEÇÃO**, que podem ser observados em diversos níveis da vida da pessoa, como o social, educacional, pessoal, familiar e relacional. Os FATORES DE RISCO consistem nas características, quer do indivíduo, quer da sociedade, que se encontram ligados a uma elevada probabilidade de um dano biológico/social, enquanto que os **FATORES PROTETORES**, elementos internos e externos ao indivíduo, promovem o **desenvolvimento de competências** que diminuem as

consequências do problema, contribuindo para uma menor probabilidade de problemas ou dificuldades, Sílvia Lapa & Margarida Gaspar de Matos (2005).

Será que a escola está a assumir a melhor orientação estratégica no sentido de resolver as dificuldades de relacionamento dos jovens consigo e com os seus pares?



Para compreendermos melhor o papel da Educação Física escolar na promoção de comportamentos saudáveis através do jogo é importante percebermos o que são co-dependências. A **co-dependência** é uma reação do individuo relativamente a sistemas disfuncionais. Todos sabemos que a família, a escola e a sociedade em geral são sistemas disfuncionais.

Terry Kellog (1990), "Broken Toys, Broken Dreams", as crianças em famílias disfuncionais "emaranham-se" na patologia, e são incapazes de se individuar, internalizando a realidade, problemas, sentimentos, crenças, esperanças, tendências suicidas, raiva e por aí em diante. Este "emaranhado", desenvolve-se a partir da mitologia da família, crenças, regras, premissas, negações, protecionismos, lealdades, rebeliões, projeções, expectativas e ameaças. Apoiar-se na modelação inapropriada, mensagens misturadas, vínculos exagerados ou ausentes, abandono, negligência, abusos físicos, mentais, emocionais, sexuais e religiosos. O "emaranhamento" exprime-se em tentativas de resolução dos dilemas da infância, e como tal repetimos estes comportamentos e atitudes na escola, na aula de Educação Física e nos jogos que desportivos e não desportivos. O "emaranhamento" ou "enredo" é a base principal da co-dependência, isolamento, banca rota espiritual e dependências.

Numerosos estudos têm revelado que aproximadamente 10% a 15% de crianças apresentam sintomatologia depressiva classificada de moderada a severa, segundo Marx e col. (1998), Cit. Silva e col. (2004). As principais manifestações de sintomatologia depressiva são: sentimentos de tristeza, *perda de prazer nas atividades* incluído as atividades físicas e o jogo, sentimentos de culpa, diminuição da energia e fadiga, baixa auto-estima, diminuição da concentração, dificuldade em tomar decisões e sentimentos de inutilidade e solidão. Se estas

manifestações sintomatológicas depressivas não forem detetadas e tratadas, não será possível identificar a depressão em crianças e jovens e portanto, há que conhecer esses sintomas, uma vez que esta aumenta o **risco de abuso de substâncias**, comportamentos suicidas, e diminui o rendimento a nível escolar, psicológico e social, Marx e col (1998) cit. Silva e col. (2004).

Os conflitos emocionais estão ligados com os mecanismos de defesa de racionalização (exteriorização de razões para o sucesso e falhanço na nossa própria vida, lugar externo de controlo), e projeção.

- a) De que nos defendemos?
- b) De que temos nós medo?
- c) Porque está toda a humanidade dependente do medo?

A não resolução destes conflitos acabam por se enraizar nas nossas atitudes e comportamentos, e toda a humanidade está contida neste dilema do baixo auto-conceito / baixa auto-estima e numa crise de identidade.

- a) Será que a escola possui as ferramentas necessárias para quebrar este ciclo de comportamentos disfuncionais ou ela própria é fonte de reforço destas disfunções?
- b) Será que a disciplina de EF, através da sua organização curricular, dos objetivos e conteúdos, permite aos jovens em idade escolar, tomar consciência destes padrões de disfuncionalidade e reconstruir padrões saudáveis e construtivos na relação consigo e com os outros?
- c) Será que a Educação Física, através dos jogos e respetivas interações sociais, facilita a eclosão da **arte de viver em paz consigo, com os outros e com o planeta?**

Vimos que os FACTORES PROTECTORES são elementos internos e externos ao indivíduo que promovem o desenvolvimento de competências que **diminuem as consequências do problema**, contribuindo para uma menor probabilidade de problemas ou dificuldades.

- a) Quais são, então, estas **competências** que devemos trabalhar na aula de Educação Física e que diminuem as consequências do problema?
- b) Ou melhor ainda, quais são as competências que ajudam os alunos a **tomar consciência das causas por trás dos conflitos de personalidade intra e inter-pessoais**, e a eliminá-los?
- c) Será que o simples envolvimento dos jovens, numa situação de jogo competitivo ou cooperativo, promove o desenvolvimento espontâneo destas competências que facilitam a construção de uma personalidade saudável e equilibrada (coerente)?
- d) Será que as **condutas sociomotoras** inerentes aos jogos praticados na aula de EF permitem aos alunos o desenvolvimento da Consciência Social e Facilidade Social?

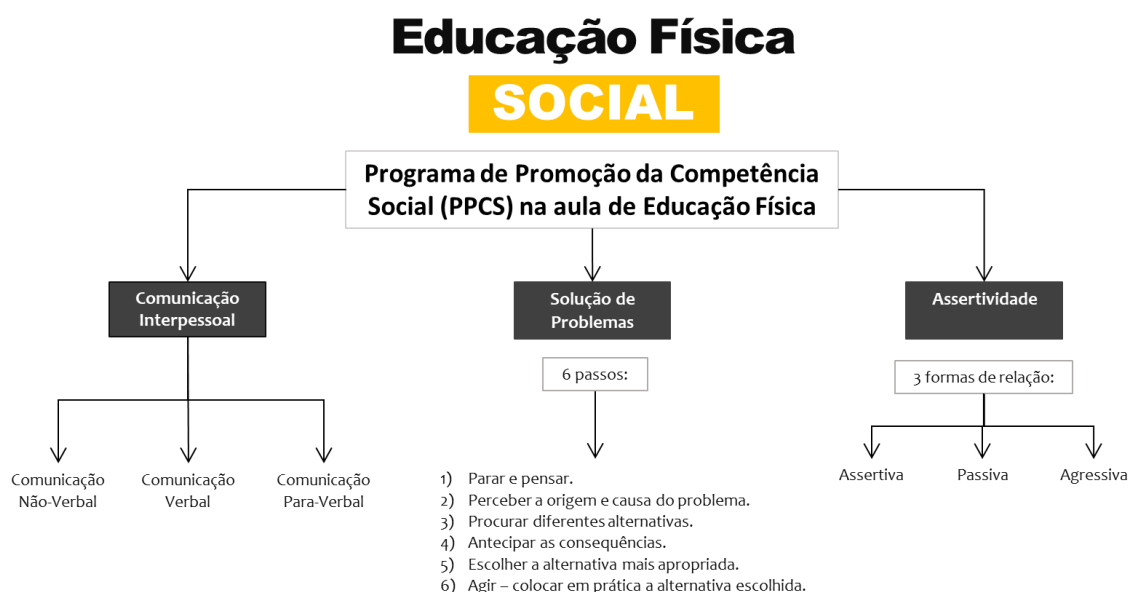
Promoção da Competência Social em Meio Escolar



Claro que não, temos de utilizar certas ferramentas que ajudam os alunos a desenvolver uma cognição emocional e social. Quero com isto dizer que, se não forem utilizadas estas ferramentas, o jogo desportivo coletivo, acaba por ser apenas um local de **reprodução dos mesmos padrões emocionais** onde o aluno não desenvolve a consciência social, mas apenas descarrega a raiva, frustração e até as acentua. Uma **catarse emocional** não significa a resolução das causas das emoções incoerentes nem as atitudes e comportamentos disfuncionais.

Um professor eficaz, tal como o caracteriza Francisco Carreira da Costa (1984), *O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar*, “estrutura a atividade dos alunos de maneira a mantê-los o maior tempo possível empenhados (tempo na tarefa), informam clara e concisamente o que fazer, onde e porquê” (Bom Gestor de Recursos humanos, materiais e temporais). Este perfil de professor tem como prioridade rentabilizar o tempo útil de aula, para que os alunos tenham mais tempo potencial de aprendizagem. Ou seja, a sua principal preocupação centra-se nas componentes da carga de treino para que a aula tenha um impacto fisiológico significativo (elevação da aptidão física), e contribua para o domínio técnico e tático das matérias nucleares. Todo e qualquer comportamento desviante ao seu plano de aula, é extinto através de ações que visam reconduzir os alunos de volta ao tema da aula, o exercício físico. Ou seja, não é uma prioridade e preocupação dos Professores de Educação Física promover de forma consciente as Competências Sociais, esperando que os alunos, as interiorizem apenas através da arbitragem no jogo que sanciona as faltas ou infrações, ou através de admoestações quando se manifestam atitudes ou comportamentos considerados disruptivos. Porém, não é uma prioridade ou preocupação planeada dos Professores de Educação Física facilitar as oportunidades para que os alunos trabalhem a comunicação interpessoal, aprendam a resolver os problemas que surgem ou trabalhem a sua assertividade de forma consciente. Aliás, como foi referido, um professor eficaz preocupa-se fundamentalmente com a rentabilização do tempo de aula o qual é orientado

para a automatização de gestos técnicos, a preparação física dos alunos (zona saudável), e o desenvolvimento da leitura tática de jogo.



Se analisarmos o documento referente às “Competências essenciais” no currículo nacional do Ensino Básico podemos importar algumas das preocupações referidas:

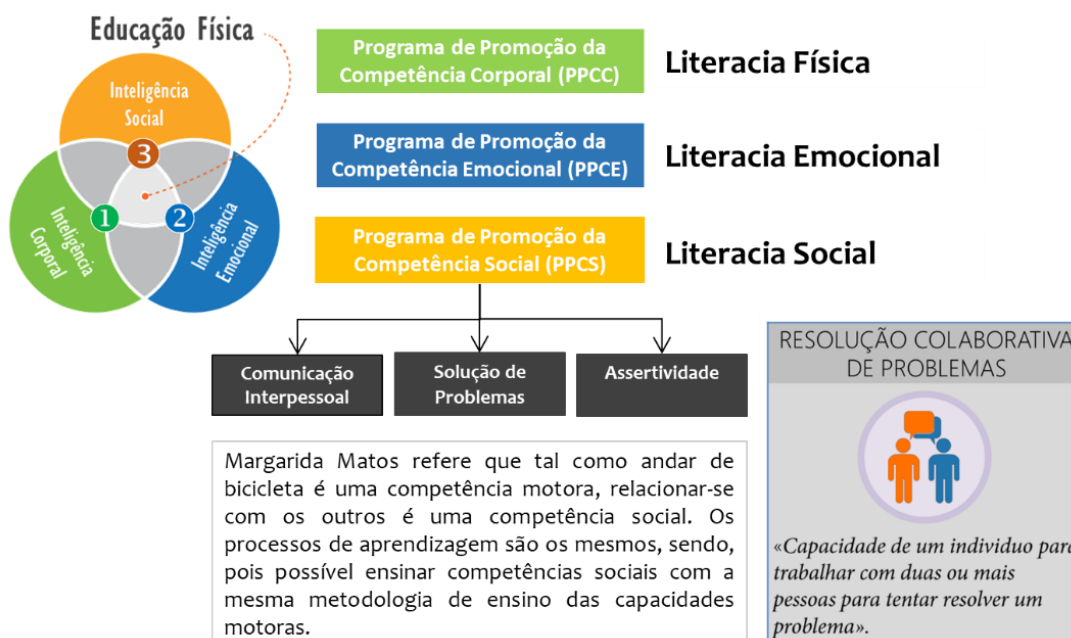
- a) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.
- b) Autonomia e responsabilidade dos alunos na realização e regulação da sua própria atividade.
- c) O *relacionamento interpessoal e de grupo*. Margarida Gaspar Matos refere que o desporto pode tornar-se num campo de descoberta de valores, que exige a obediência a regras, a aceitação da autoridade dos outros, a subordinação a um bem mais elevado (objetivo do grupo), o trabalho em grupo e a consciencialização dos próprios limites. Este contexto de desafio constante sujeita os jovens a questionar as atitudes, escolhas e preferência). *A crença de que a prática desportiva ajuda a construir o carácter é bastante generalizada*. Porém, como afirma Margarida Gaspar Matos, o desenvolvimento dessas virtudes não é automático, mas grandemente determinado pela **qualidade da intervenção**. A atividade desportiva proporciona a possibilidade de descoberta destes valores, à medida que os alunos procuram melhorar os padrões de excelência comportamental específicos. Assim, o processo de desenvolvimento das formas de excelência necessita também de ser **refletido, interiorizado e praticado de forma deliberada**.
- d) Promoção da autonomia.
- e) Exigência de responsabilidades. Margarida Gaspar Matos afirma que por vezes, alguns adolescentes fazem do desporto o âmago da construção da sua identidade pessoal, pelo que se sentem pouco motivados para explorar papéis não-desportivos. Estes jovens constroem de si uma imagem de atletas bem-sucedidos

e não de pessoas bem-sucedidas, o que pode diminuir a sua auto-confiança na exploração de outros papéis extra-desportivos se aí anteciparem insucesso. O envolvimento num grupo desportivo faz dos participantes membros de uma comunidade, partilhando compromissos e construindo laços sociais. O sentimento de pertença cria oportunidades para o fomento de valores sociais (ex: compaixão, generosidade, empatia), e desenvolvimento de uma identidade de grupo. Outro aspeto que fundamenta a necessidade do desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de promoção de competências pessoais e sociais com jovens atletas, prende-se com a necessidade de uma prática sistemática e deliberada das competências aprendidas. Tal como os comportamentos motores, os comportamentos sociais aprendem-se através da demonstração e modelação prática. Porém, Margarida Matos fala do desporto no contexto da prática formal do clube onde os jovens se sentem profundamente motivados. No caso da educação física, torna-se muito mais difícil, desafiante e consome tempo (que compete com os objetivos prioritários do programa atual), trabalhar estas competências sociais, com um grupo tão heterogéneo em termos das suas vivências, experiências motoras, personalidades, motivações, interesses, etc. Este grupo exige maior investimento no trabalho relacional dialógico par que se torne numa equipa. Margarida Matos refere que tal como ***andar de bicicleta é uma competência motora, relacionar-se com os outros é uma competência social***. Os processos de aprendizagem são os mesmos, sendo, pois possível ensinar competências sociais com a mesma metodologia de ensino das capacidades motoras. O atual PNEF explicita as progressões de aprendizagem, as ações técnicas e tática a dominar de forma clara que contribuem para a concretização dos objetivos de carácter motor. Mas se o programa refere que os alunos têm que saber relacionar-se com os outros, saber cooperar e ser autónomos e responsáveis, então também deve explicitar as ***progressões de aprendizagem das Competências Sociais uma vez que estas são treináveis***. Este é mais um motivo pelo qual apresento as Competências Suaves como base da organização e abordagem das matérias motoras.

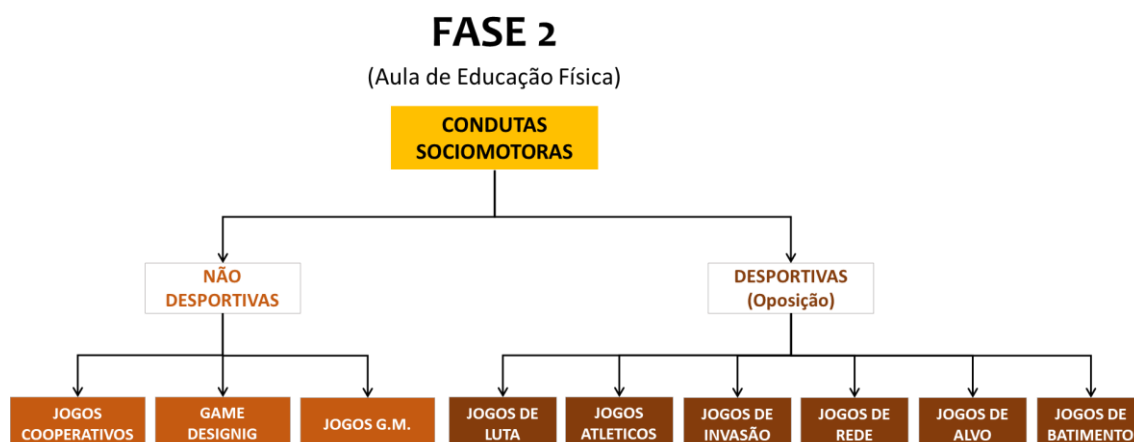
- f) Cooperação efetiva entre os alunos.
- g) Clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer (Para que haja um clima favorável os alunos têm que trabalhar as competências emocionais e sociais e isso exige tempo de reflexão conjunta, diálogo que contraria uma das principais preocupações da aula de EF, a rentabilização e o tempo potencial de aprendizagem e aperfeiçoamento técnico e tático das várias matérias).
- h) Participação ativa em todas as situações de aula.
- i) A realização de atividades de forma autónoma e criativa (Se o professor toma as decisões de pré-impacto, impacto e pós impacto, é impossível promover a autonomia e criatividade).
- j) Competências relacionadas com o tratamento da informação, a tomada de decisões e a resolução de problemas (*sobretudo táticos*).
- k) As competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagens de diferentes áreas do saber.

- l) A promoção de estilos de vida saudáveis e a responsabilização dos alunos quanto à segurança pessoal e coletiva.
- m) Experiências de aprendizagem:
- Eclétismo - os alunos participem em situações características da aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos, da Ginástica, do Atletismo, dos Desportos de Raquetas, dos Desportos de Combate, da Patinagem, da Dança, das Atividades de Exploração da Natureza e dos Jogos Tradicionais e Populares.
 - Promoção da Saúde e a elevação da Aptidão Física.
 - Situações de aprendizagem e treino:
 - i. Proporcionar **muito tempo de prática** de atividade física com significado e qualidade.
 - ii. Atividades significativas.
 - iii. Atividades agradáveis.
 - iv. Atividades variadas.
 - v. Ambiente pedagógico que promova a cooperação e entreajuda, o respeito pelos outros, o sentido de responsabilidade, a segurança e o espírito de iniciativa.
 - vi. Educação da cidadania (atividades em grupo de cooperação/oposição apresentam um terreno excelente).

Educação Física



7.3 - Condutas Sociomotoras não Desportivas:



7.3.1 - Jogos Cooperativos:



As pessoas que percebem outras como injustas não sentem empatia pela sua dor, e nalguns casos, sentem-se recompensadas quando aqueles que percebem como injustos são punidos. A resposta de ameaça relativa ao sentimento de injustiça pode ser facilmente desencadeado no contexto escolar relativamente à percepção do valor que os alunos fazem de si próprios, comparativamente aos colegas e em relação à avaliação feita pelo professor. A ameaça relativa à aparente injustiça pode ser diminuída pelo aumento da transparência e pelo aumento do nível de comunicação e envolvimento dos alunos no seu próprio processo de auto-avaliação tendo como base a manipulação consciente dos critérios de avaliação e das grelhas de recolha de informação. O sentimento de injustiça pode resultar da falta de regras básicas claras, expectativas ou objetivos. Se os alunos forem envolvidos no processo de negociação das tarefas que devem realizar em função de objetivos acordados e assumidos

de forma consciente e negociada em função de metas também elas claras e adequadas a cada aluno, podemos evitar muitos sentimento de injustiça. Também, no caso do contexto educativo, uma turma ou conjunto de alunos que cria as regras daquilo que são os comportamentos aceites (assembleia de alunos), também é mais provável que experimentem menos conflitos.

- a) Privilegiar os jogos de **AUTO-REFERÊNCIA**: os jogadores são responsáveis pelas suas próprias faltas e apelos de linha. Os jogadores resolvem as suas próprias disputas.
- b) **JOGOS EQUITATIVOS**: Introduzir jogos coletivos como o corfebol onde os rapazes e as raparigas participam de forma mais justa e equilibrada uma vez que as regras restringem a interação direta nas disputas de bola entre géneros diferentes. Também o facto de não haver contacto físico ou roubos de bola permite este equilíbrio de intervenção entre géneros diferentes no jogo.
- c) **TEAM-BUILDING & JOGOS COOPERATIVOS**: Neste modelo, em vez de se “amestrar” os alunos introduzindo-os a jogos cujas variáveis estão todas codificadas e previstas num regulamento, pedimos aos alunos para que, utilizando os recursos à sua disposição, criem os seus próprios jogos, as regras de convivência e arbitrem os conflitos (Team-Building)!... Os jogos cooperativos são mais inclusivos que os desportivos.

A formação do indivíduo no modelo cooperativo enfatiza um envolvimento denominado na tarefa, nas atividades e apresenta as seguintes características:

- O sentimento de sucesso na realização das atividades depende de si mesmo;
- Possui uma auto-referência em relação às suas habilidades;
- Sente grande prazer e satisfação em participar, jogar e atribui o sucesso à equipa;
- Não está preocupado com a performance dependente do rendimento|resultado, mas voltado para a aprendizagem;
- O sucesso está associado ao esforço, persistência, perseverança e utilização das habilidades para a realização das atividades;
- Mostra um compromisso social, compreensão e cooperação com os colegas;
- Não se utiliza do jogo como meio de promoção do status social mas orientado para a promoção de atitudes éticas e lícitas que permitam obter sucesso na realização das tarefas;
- Mostra boa concentração e atenção nas atividades, não desistindo frente às dificuldades, adversidades e contrariedades;
- Mostra inovação, criatividade e aprendizagem;
- Considera o erro como informativo e parte do processo de crescimento;
- Considera o fracasso como falta de esforço e o resultado é visto como consequência do empenho pessoal;
- Mostra um sentimento de “orgulho” e satisfação após sucesso conquistado com esforço (reconhece com humildade a falta de esforço quando se justifica);
- Escolhe tarefas mais desafiadoras, que lhe permitem evoluir para níveis mais altos de desempenho pessoal e auto-superação.

Terry Orlick, Canadano, doutor em psicologia é docente e investigador na Universidade de Ottawa e, talvez, a mais importante referência quando o assunto está relacionado com os jogos cooperativos. Muito do que se sabe hoje sobre os jogos cooperativos é graças ao seu trabalho inovador. O seu trabalho é baseado na sociologia aplicada á educação. Publicou, em 1978, o livro intitulado *Winning Through Cooperation* que serviu de inspiração para muitas investigações sobre o tema, sendo Orlick a pessoa que introduziu os jogos cooperativos na educação, com o seu trabalho na educação infantil do Canadá. Orlick possui um currículo desportivo competitivo, pois quando era jovem dedicou-se intensamente às atividades desportivas, vencendo várias competições regionais e nacionais de ginástica no Canadá. Hoje dedica-se a disseminar a proposta de cooperação no mundo.

Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafios. Os jogos cooperativos são jogos de partilha, que unem as pessoas, despertam a coragem para assumir riscos, desdramatizam e desviam-se da preocupação relativamente ao fracasso ou o sucesso como fins em si mesmos. Reforçam a confiança mútua e todos os envolvidos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Os jogos cooperativos procuram a participação de todos, sem que alguém fique excluído, são jogos onde os objetivos e a diversão estão centrados em metas coletivas e não em metas individuais. São atividades que procuram através dos jogos diminuir as manifestações de agressividade, promovendo boas atitudes, tais como: sensibilização, amizade, cooperação, solidariedade, facilitando o encontro com os outros que jogam e os objetivos coletivos predominam sobre os objetivos individuais. Possuem várias características libertadoras que são muito coerentes com o trabalho de grupo:

- a) **Libertam da competição:** o objetivo é que todos participem para poder alcançar uma meta comum.
- b) **Libertam da exclusão** (eliminação): o jogo procura sempre a integração de todos.
- c) **Libertam para criar:** criar é construir e, para construir, a colaboração de todos é fundamental. As regras são flexíveis e os participantes podem contribuir para mudar o jogo.
- d) **Libertam da agressão física:** certamente gastamos energia na atividade física, mas se promovermos a agressão física contra o outro (mesmo que isso não seja a nossa intenção), visto como adversário ou obstáculo ao sucesso, estamos a aceitar um comportamento destrutivo e desumanizador como valor fundamental intrínseco ao tipo de jogo (competitivo). Os jogos cooperativos propõem o contrário.

Os jogos cooperativos têm como objetivo o desenvolvimento de certas atitudes que são fundamentais:

- a) A empatia: capacidade de se colocar no lugar do outro.
- b) Cooperação: capacidade para se trabalhar em prol de um objetivo comum.
- c) Estima: capacidade de reconhecer e expressar a importância do outro.
- d) Comunicação: é a relação pelo diálogo; a partilha de sentimentos, conhecimentos, estima, problemas e perspetivas.

David Earl Plats (2001) classificou os jogos cooperativos quanto à sua finalidade como instrumento de aprendizagem, integração e visão sistêmica:

- a) Jogos de quebra-gelo e integração: são jogos de apresentação, abertura, com música e momentos de descontração. Servem para unir os participantes e para estabelecer um primeiro contacto. Nestes jogos, os participantes desinibem-se e abstraem-se das obrigações e rotinas habituais. Normalmente é utilizado no início da atividade, nos intervalos e sempre que o facilitador (professor) sentir que precisa elevar o nível de energia dos participantes. Os jogos de abertura permitem ao facilitador *sentir a temperatura* do grupo que joga a até onde ele pode ir com o grupo.
- b) Jogos de toque e confiança: após quebrar-o-gelo, podemos passar para o objetivo da vivência, ou seja, reforçar a confiança do grupo. Quando se conquista a confiança dos alunos torna-se possível passar para um trabalho que envolva o toque e a confiança. O facilitador terá de ter a sensibilidade necessária para avaliar o grau de abertura do grupo porque jogos que envolvem confiança e toque (proxémia) podem desencadear ou despoletar reações e/ou manifestações afetivas/emocionais.
- c) Jogos de criatividade e sintonia: estimulam a imaginação, a criatividade e a intuição. São também conhecidos como jogos de auto-conhecimento. Nesta fase o grupo já está descontraído e desinibido (empatia).
- d) Jogos de fechamento: são jogos em que os participantes estabelecem uma relação entre o jogo e a vida e possuem um grande poder de transformação, pois permitem perceber a forma como o grupo evoluiu.

Terry Orlick (1989) dividiu os jogos cooperativos em diferentes categorias, uma vez que é necessário adequar os jogos ao grupo que interage:

- a) **Jogos cooperativos sem perdedores:** todos os participantes formam uma única e grande equipa. São jogos plenamente cooperativos.
- b) **Jogos de resultado coletivo:** permitem a existência de duas ou mais equipas, havendo um forte traço de cooperação dentro de cada equipa e entre as equipas. O principal objetivo é alcançar metas comuns.
- c) **Jogos de inversão:** enfatizam a noção de interdependência, por meio da aproximação e troca de jogadores que começam em equipas diferentes. Estes subdividem-se em:
 - **Rotação:** os jogadores mudam de equipa de acordo com situações preestabelecidas como, por exemplo: depois de servir (voleibol); após a marcação de um canto (futebol, handebol); depois de um lançamento no basquetebol.
 - **Inversão do goleador:** o jogador que marca ponto, golo, passa para a outra equipa.
 - **Inversão do placar:** o ponto conseguido é contabilizado na outra equipa.

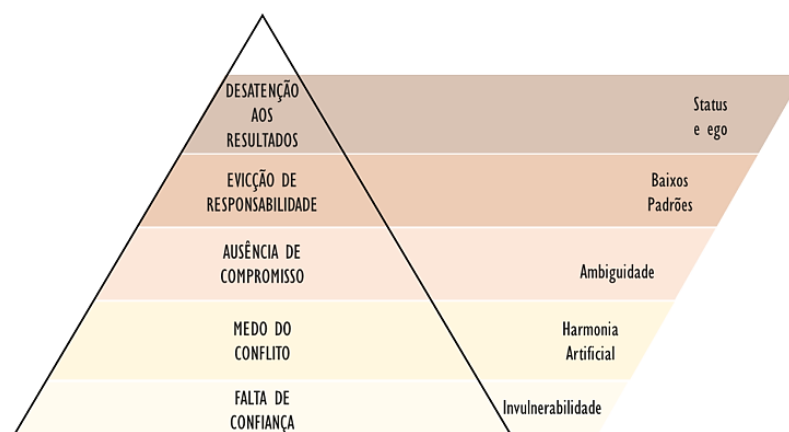
- d) **Jogos semicooperativos:** indicados para o início da atividade com jogos cooperativos, especialmente com adolescentes num contexto de aprendizagem desportiva. Oferece a oportunidade aos participantes jogarem em diferentes posições:
- **Todos jogam:** todos os que querem jogar recebem o mesmo tempo de jogo.
 - **Todos tocam/todos passam:** a bola deve ser passada por todos os jogadores da equipa para que o ponto seja validado.
 - **Todos marcam ponto:** para que uma equipa vença é preciso que todos os jogadores tenham feito pelo menos 1 ponto durante o jogo. Podem-se utilizar outros critérios, tais como bola na trave, no arco ou na tabela, etc...
 - **Todas as posições:** todos passam pelas diferentes posições no jogo (guarda redes, técnico, claque, dirigente, etc.)
 - **Passe misto:** a bola deve ser passada alternadamente entre meninos e meninas.
 - **Resultado misto:** os pontos têm que ser convertidos alternadamente por um menino e por uma menina.

As aulas de Educação Física têm reforçado muito a competição e o vencer, porém este modelo está esgotado e existe a necessidade de se criar um modelo mais justo e que integre todas os alunos. Não acredito que excluindo e segregando possamos melhorar alguma coisa.

7.3.2 - Team Building e as Dinâmicas de Grupo

TEAM-BUILDING: reunir um grupo de alunos para trabalharem juntos numa tarefa não quer necessariamente dizer que formem uma equipa de trabalho, um grupo coeso ou uma turma unida. Para que um grupo de alunos funcione de forma articulada e sinérgica é necessário promover um conjunto de condições favoráveis à harmonia, compreensão, diálogo e articulação de ideias e ações. Caso contrário teremos apenas um amontoado de alunos reunidos por imperativos institucionais e nada mais. Por outro lado, quando falamos em formação de equipas temos que nos preocupar também com a liderança desse grupo na medida em que este é um facilitador e catalisador do sucesso da equipa. Nos modelos cooperativos entende-se que não existe um líder nato, pois todos, de alguma forma ou em qualquer momento, podem ser solicitados a liderar. Na verdade, o que existe é uma preparação prévia onde os alunos se sentem mais capacitados para assumir a posição de líder. Sabendo disso, podemos intervir de forma a facilitar a todos a oportunidade e vivências necessárias para que todos no grupo possam treinar as suas habilidades de liderança naquilo que se designa por Liderança Circular (LC). Atualmente fala-se muito sobre o trabalho de equipa e este tema tornou-se quase uma necessidade em muitas organizações para que os grupos de trabalho aprendam a construir e sustentar a equipa de forma coesa. Esta preocupação sempre acompanhou os treinadores no domínio do desporto, mas passou ao lado da formação dos professores de Educação Física. Ou seja, na maior parte dos casos, parte-se do pressuposto que os jovens numa turma devem saber trabalhar em conjunto e

articular esforços, os atletas de uma equipa saibam comunicar e interpretar os indicadores táticos e efetuar uma correta leitura do jogo e os elementos das organizações (professores do grupo disciplinar de EF), deveriam possuir competências interiorizadas de trabalho em equipa. Porém, verificamos que os maiores problemas, em todas estas áreas e domínios, passam fundamentalmente pela dificuldade de comunicação e articulação saudável de esforços, prevalecendo os conflitos inter-pessoais. Ou seja, trabalhar em grupo não é algo inato, tem que ser trabalhado e aprendido embora existam características de personalidade mais ou menos favoráveis ao trabalho de grupo. As pessoas frequentemente dizem que a melhor maneira de se enfrentar um problema é em equipa, que juntos somos mais fortes e chegamos mais longe, mas quando se torna necessário colocar em prática este discurso parece que muito pouco acontece e em situações delicadas de crise e/ou adversidades (problemas), o mais provável é as pessoas descartarem-se de responsabilidades e desculparem-se de forma airosa (Salve-se quem puder!...). Sentimos vir ao de cima as emoções negativas do medo tais como frustração, desconfiança, ressentimento e usamos atitudes defensivas como o desinteresse (virar as costas), a apatia (resignamo-nos) ou o cinismo (tornamo-nos cáusticos e mordazes). Temos que investir na inteligência coletiva da equipa, pois não será uma pessoa de forma isolada que terá a melhor ideia para se chegar ao objetivo desejado, mas sim o grupo como um todo. Quando a nossa intenção é a construção de equipas em vez de grupos, temos que levar em consideração alguns aspetos que são interdependentes dentro do processo de criação: a intercomunicação é fundamental para que os objetivos possam ser estabelecidos e procurados em equipa numa verdadeira comunhão de ideias e esforço coletivo. A colaboração de cada um dos participantes é fundamental para que todos possam sentir-se integrados na equipa. Desta forma, o sentimento de pertença e de participação, permite a exteriorização do melhor de cada elemento. É importante que a liderança circule por todos os elementos que integram a equipa. Serve para criar uma identidade e fazer com que a equipa tenha consciência dos seus atos e perceba que tudo o que é feito de alguma forma atinge ou tem impacto sobre os restantes elementos da equipa. Então a palavra chave passa a ser RESPONSABILIDADE e, assim sendo, criam-se as condições para desenvolver os laços afetivos, a empatia e a compreensão mútua entre todos os participantes – criam-se as condições para desenvolver o espírito de equipa. Nesta fase é importante tomar consciência e abordar as “5 disfunções do trabalho em equipa”.



De acordo com Blair, a formação de uma equipa de trabalho entende 4 etapas interdependentes:

- 1) Formação;
- 2) TEMPESTADE;
- 3) Estruturação e regulamentação;
- 4) Consolidação e desenvolvimento.

Verificamos que, na maioria dos casos, sejam nos grupos/turma escolares, entre professores, entre membros de uma organização ou empresa, a relação entre os seus elementos caracteriza-se pela “Tempestade“. Não existe um trabalho de fundo que ajude a ultrapassar os conflitos inter-pessoais, formam-se subgrupos dentro do grupo maior, alguns participantes perdem o interesse, prevalece um trabalho desarticulado, vive-se uma harmonia artificial, ausência de compromissos, falta de confiança mútua e evitam-se as responsabilidades. A maioria dos grupos apresenta esta disfunção e vive entre a “Agressividade e a Resignação“. Ou seja, o CLIMA deteriora-se e a ENERGIA ORGANIZACIONAL manifesta-se com uma intensidade baixa e com qualidade negativa.

A dinâmica de grupo poderá ser entendida como: a disciplina moderna dentro do campo da Psicologia Social que se ocupado estudo da conduta dos grupos como um todo e das variações da conduta individualidade dos seus membros, das relações entre os grupos, da formulação de leis e técnicas que aumentam a eficácia dos grupos. A dinâmica de grupos é sempre orientada para produzir aprendizagens, de diversas índoles, entre os seus membros. A dinâmica de grupos constitui um campo de pesquisa voltado para o estudo da natureza e funcionamento dos grupos. Aparece-nos como uma ferramenta eficaz no processo de formação dos grupos de trabalho. Explorando aspetos lúdicos do ser humano em confronto com as rotinas do cargo, possibilita a simulação de realidades organizacionais em situações descontraídas.

A dinâmica de grupos “(...) é uma técnica que significa colocar um grupo de pessoas em movimento atrás de jogos, brincadeiras, exercícios, quando são vivenciadas situações simuladas, proporcionando sensações da vida real, nas quais os participantes poderão agir com autenticidade, procurando aperfeiçoamento da sua conduta, em situação de auto-avaliação.

Para que as técnicas de dinâmica de grupos originem resultados positivos necessitam de ter um tema, objetivos concretos e uma aplicação eficaz tendo em conta os seguintes fatores:

- a) Objetivos: saber o que se pretende alcançar;
- b) Materiais/Recursos: enumerar todos os materiais/recursos necessários para aplicação dessa técnica de dinâmica de grupos que pode ir desde televisores, papel, som a técnicas de teatro ou exposições dialogais;

- c) Ambiente/Clima: o local deve ser amplo, fechado, escuro, claro ou coberto de acordo com as condições necessárias para uma correta aplicação dessa técnica;
- d) Tempo determinado: deve ser respeitado o período de duração da técnica, com início, meio e fim;
- e) Procedimentos/Passos: Todos os momentos da aplicação da técnica devem ser estruturados de uma forma clara;
- f) Números de participantes: O tipo de técnica utilizada bem como o local da sua execução são elementos a ter em conta no que ao número de participantes permitidos diz respeito;
- g) Perguntas e Conclusão: há a necessidade de resgatar a experiência de cada participante, avaliando os seus sentimentos, o que viu e o que aprendeu. Só assim se podem dar conselhos para um melhor desempenho em grupo.

QUADRO: Diferença entre Grupo e Equipa:

TRABALHO NUM GRUPO: Não tem necessidade de vínculos.	TRABALHO EM EQUIPA: cada elemento compreende os objetivos da equipa:
Não existem compromissos assumidos;	Estar comprometido com os mesmos;
A qualquer momento pode abandonar o grupo (partir ou simplesmente desistir), manifestando ausência de compromissos;	Querer alcançá-los de forma partilhada;
A comunicação nem sempre é clara, podendo ser ambígua;	A comunicação é clara e objetiva;
Prevalecem os confrontos de opiniões (Status e Ego);	Respeito pelas opiniões divergentes;
Não existe total confiança podendo mesmo haver desconfiança;	Há confiança entre os elementos da equipa;
As falhas são apontadas e os que falham são criticados;	Os riscos são partilhados (divididos);
Prevalecem as críticas aos que não colaboram ou mostram deficiências na sua prestação;	As habilidades complementam-se;
Os conflitos podem ser latentes (Passividade-agressiva ou conflito contido), ou declarado. Não existe uma estratégia de resolução de conflitos quando se manifestam e as situações permanecem irresolutas, apenas adiadas.	O grau de cooperação é elevado, a equipa presta atenção à sua forma de operar e procura resolver os problemas que afetam o seu funcionamento (5 disfunções do trabalho de equipa).

Esta é a realidade prevalecente na maioria das nossas turmas...

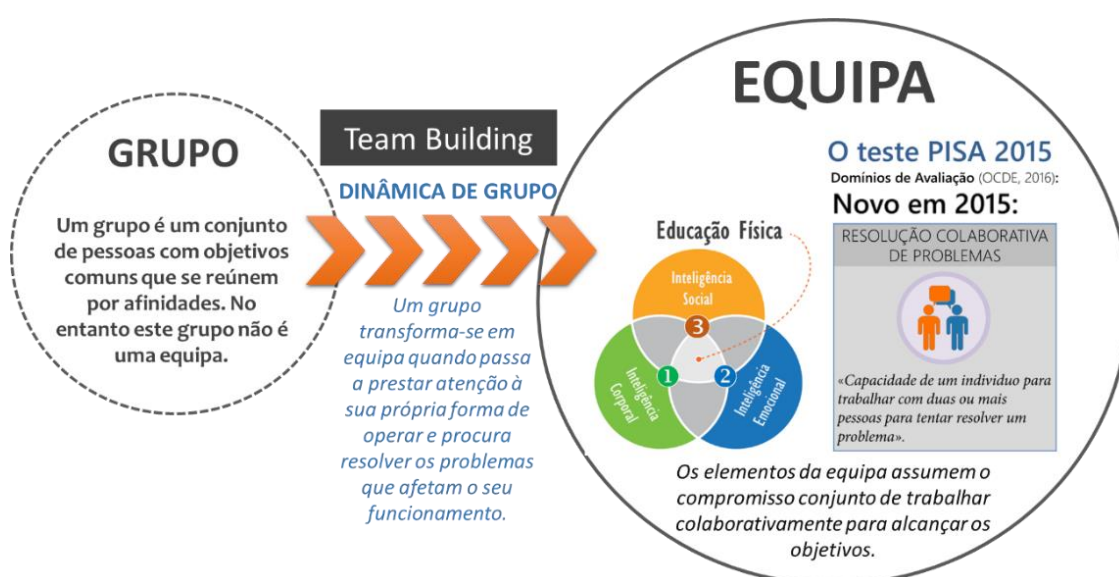
A natureza do conceito de *Team Building*, está intimamente ligado ao **desenvolvimento do espírito de equipa**, que se destina tanto a empresas como a grupos de indivíduos (exemplo uma turma), através de diversas atividades.

A expressão anglo-saxónica *Team Building* (literalmente traduzida para português por "**Construção de Equipas**") designa uma vasta lista de atividades realizadas geralmente em formato **outdoor** com o objetivo de fomentar o espírito de equipa e, por essa via, melhorar o desempenho em grupos de alunos de uma turma na aula de Educação Física criando um sentimento de pertença (filiação) ao grupo, de união, de sintonia, de cumplicidade. As atividades de *Team Building* podem ir de simples exercícios até simulações mais complexas

ou até mesmo a retiros realizados por vários dias nos quais são realizados diversos jogos de dinâmicas de grupo.

Apesar dos alunos, no local de aula, conviverem diariamente, não significa que se conheçam suficientemente bem para desenvolverem atividades em que se apela à interação e cooperação mútua como é o caso das aulas de Educação Física. E este facto pode perdurar durante todos os ciclos de escolaridade até terminarem o 12º ano. É neste contexto que surgem as atividades de *Team Building*, com o objetivo de melhorar os relacionamentos. Estas atividades apresentam-se como um "instrumento" capaz de consolidar e alargar o conhecimento e conexão entre os elementos da turma ou de um grupo de alunos. Por outro lado, o *Team Building* também pode ser muito útil para ajudar na gestão de conflitos, resolução de problemas de comunicação e nas relações interpessoais.

Podemos dizer que uma equipa é um conjunto de pessoas unidas pelo desejo de alcançar objetivos comuns, em que existe uma forte cooperação entre todos os elementos para se alcançar esses objetivos. Um grupo é um conjunto de pessoas com objetivos comuns, em geral se reúnem por afinidades. No entanto este grupo não é uma equipa.



Educação Física e as Dinâmicas de Grupo: a disciplina de EF é um meio privilegiado para o desenvolvimento de competências de grupo como a resolução colaborativa de problemas porque o jogo facilita o contexto e a oportunidade para tal. Porém, é importante introduzir a metodologia e as ferramentas adequadas para que isso aconteça. Desta forma os alunos podem desenvolver a capacidade de Resolver Problemas de forma Colaborativa.

O programa de Team Building de aventura ou outro (jogos cooperativos), deverá facilitar as atividades que correspondem a objetivos da turma. As atividades de Team Building são de execução rápida, são baratas, são participativas, exigem a utilização de poucos equipamentos, são de baixo risco, são adaptáveis e têm um único objetivo.

São de execução rápida:	As atividades podem ter desde um minuto até uma hora de duração dependendo da atividade utilizada em detrimento dos objetivos a atingir. Cada atividade deve ocupar apenas o tempo estipulado
São baratas:	Existem muitas atividades que são de baixos custos. E em atividades que envolvem maior investimento, os materiais necessários podem ser utilizados posteriormente.
São participativas	Para serem executadas de forma eficaz, as atividades devem envolver os membros da equipe fisicamente (através do movimento) ou psicologicamente (através da atividade visual, mental ou do pensamento). As atividades ajudam na concentração das pessoas e fá-las pensar, reagir, falar, e, mais importantes, as pessoas divertem-se em equipa.
Uso de poucos equipamentos	São várias as atividades que exigem apenas o uso de um único suporte material como por exemplo uma imagem, uma pessoa, um objeto inanimado, etc.
São de baixo risco	São imensas as atividades que não envolvem qualquer risco para os participantes. E, mesmo aqueles que envolvem alguns riscos, quando executadas com os equipamentos adequados, no contexto certo e orientadas por pessoas qualificadas para isso, esses riscos serão reduzidos consideravelmente
São adaptáveis	As melhores atividades podem ser adaptadas em quase todas as situações. Estas atividades podem ainda ser modificadas ligeiramente de acordo com os gostos da equipa, mantendo sempre a sua identidade.
Têm um único foco	As atividades de Team Building têm a capacidade de produzir determinados efeitos na equipa. Todas elas têm um objetivo concreto. A escolha das atividades dependerá dos objetivos a atingir por parte da equipa.

Cognição Social e as Dinâmicas de Grupo

De forma simplista, a cognição social é a reflexão sobre a forma como nos relacionamos com as outras pessoas. De facto, a cognição social é extremamente importante no ambiente social do grupo/turma de Educação Física. Os alunos têm que processar a informação social para navegar através das várias dinâmicas e situações sociais propostas pelos vários jogos e atividades físicas durante a aula de EF. Por exemplo, nós habitualmente interpretamos os sinais verbais e não verbais para discernir, tanto as nossas disposições e intenções como as dos outros. Para alguns alunos, a habilidade para ler os outros, ou exprimir adequadamente pensamentos e sentimentos, apresenta-se subdesenvolvida, falível e frequentemente falha em situações de pressão situacional ou temporal. A cognição social, é diferente de socialização que pode ser vista como uma habilidade que, tal como a leitura, envolve várias funções neurodesenvolvimentais. Alguns alunos podem debater-se com o processo de socialização apesar de possuírem uma boa cognição social. A cognição social é multifacetada e por isso, um aluno pode deparar-se com dificuldades num aspeto deste construto apesar de exibir forças noutros aspetos. Os investigadores demonstraram que um pensamento social limitado, dirigido para as situações e para os outros bem como para si próprio, conduz a problemas comportamentais.

Componentes da cognição social:

- Compreensão da forma complexa como as emoções funcionam.
- Reconhecimentos das emoções em nós e nos outros.
- Compreender a perspetiva das outras pessoas.

- Compreensão interpessoal geral.
- Gerir o início, a taxa, intensidade e duração das interações sociais.
- Compreender o nosso efeito sobre os outros.

Por exemplo, um aluno pode interpretar erradamente uma situação e pensar que os outros estão a ser agressivos ou injustos para ele quando pode não ser o caso. A informação sobre a cognição social e outras funções que afetam o comportamento podem ser recolhidas pelos Professores de Educação Física.

Os ambientes que ignoram as necessidades emocionais e sociais dos jovens comprometem o desenvolvimento. Segundo a Teoria da Auto-Determinação, para que os jovens se desenvolvam adequadamente eles precisam sentir-se ligados aos outros, competentes nas suas habilidades e o seu comportamento ser auto-orientado (autonomia). Escolas que se comprometem em ir ao encontro das necessidades emocionais e sociais das crianças, promovem interações saudáveis entre os alunos e professores através de ambientes calorosos, acolhedores e nutritivos que se traduzem em ganhos académicos bem como na qualidade do bem-estar e relações empáticas.

Dinâmicas de Grupo e o Modelo SCARF:

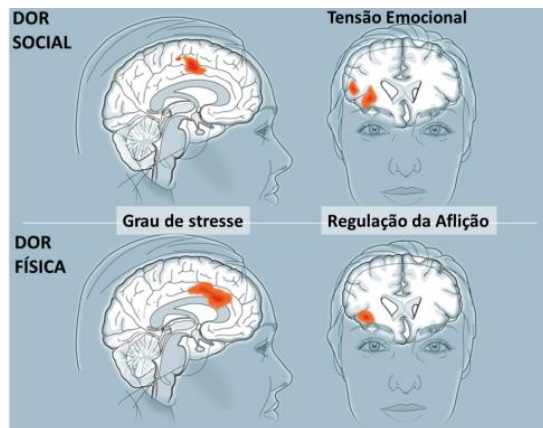
Normalmente o sentimento de pertença envolve a decisão sobre se os outros estão “dentro” ou “fora” de um grupo social. As pessoas gostam naturalmente de formar “tribos” onde experimentam um sentimento de pertença. O conceito de se sentir dentro ou fora do grupo é provavelmente um sub-produto de viver em pequenas comunidades durante milhões de anos, onde os estranhos eram provavelmente problemáticos e deviam ser evitados. A decisão relativa ao facto de alguém ser amigo ou inimigo tem um impacto no funcionamento do cérebro. Por exemplo, a informação oriunda de pessoas percebidas “como nós” é processada usando circuitos semelhantes para se pensar com os nossos próprios pensamentos. Quando alguém é percebido como inimigo, são utilizados circuitos diferentes. Também, quando se trata alguém como competidor | concorrente, a capacidade para a empatia cai significativamente. Ou seja, numa sala de aula onde o clima prevalente é competitivo entre os alunos pelas classificações ou num jogo desportivo na aula de EF, a probabilidade para se instaurar um clima hostil ou antipático é mais elevada e a exclusão acontece com maior incidência. As classificações, podem não criar nas crianças mais jovens um sentimento competitivo, mas geram um sentimento de inadequação, de incapacidade e corroem a auto-estima. O neurocientista John Cacioppo fala acerca da necessidade do **contacto humano seguro como sendo um fator primordial ou necessidade básica tal como a necessidade de comida**. Na ausência de interações sociais seguras o corpo gera uma resposta de ameaça também conhecida como o sentimento de solidão, isolamento.

Naomi I. Eisenberger, Matthew D. Lieberman, Kipling D. Williams (2003) realizaram uma investigação sobre a Exclusão Social, recorrendo a imagens de ressonância magnética do cérebro, para determinar o que “magoa as pessoas”. (...) Este estudo de neuroimagem examinou os correlatos

Dor Social e Física produzem respostas idênticas.

As áreas associadas à angústia /aflição, quer seja causado por uma **rejeição social** ou **dor física**.

Fonte: Eisenberger, Lieberman, and Williams, Science, 2003 (social pain images); Lieberman et al., "The Neural Correlates of Placebo Effects: A Disruption Account"; NeuroImage, May 2004 (physical pain images).
Ilustração: Samuel Valasco



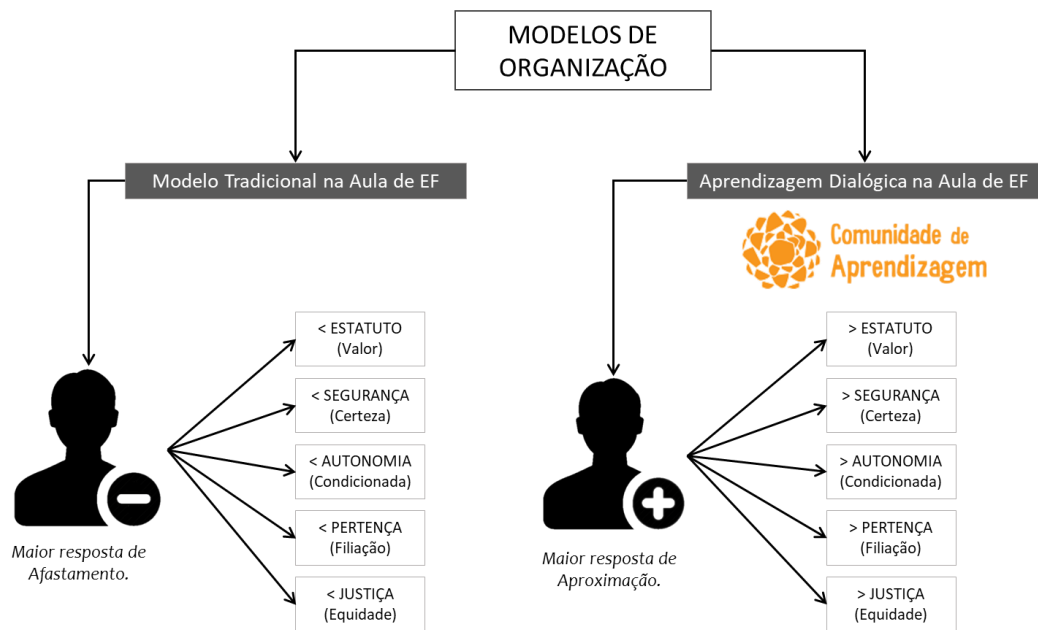
neuroniais relativos à exclusão social, procurando-se determinar se as hipóteses das bases neuroniais da dor social são semelhantes às da dor física (...).

O modelo SCARF fundamenta-se nas neurociências as quais sublinham que o princípio organizador do cérebro se ajusta em função de uma resposta de aproximação ou afastamento. As neurociências exploram as fundações biológicas da forma como os seres humanos se relacionam entre si e consigo próprios e destas investigações surgiram dois temas com base nas neurociências sociais:

- 1) Muitos dos nossos comportamentos sociais são motivados por um princípio de organização social e comportamental que visa minimizar a ameaça e maximizar a recompensa.
- 2) Os vários domínios da experiência social gravitam em torno das mesmas redes cerebrais utilizadas pelas necessidades primárias de sobrevivência. Ou seja, as necessidades sociais são ameaçadas da mesma forma, no cérebro, como a necessidade pela água e alimento.

O modelo SCARF desenvolvido por David Rock, sumariza estes dois temas dentro de um quadro de referências que captura os fatores comuns que podem ativar as respostas de ameaça nas situações sociais. Este modelo pode ser aplicado (e testado) em qualquer situação onde as pessoas colaboram em grupos, incluindo todos os tipos de locais de trabalho, ambientes educativos, contextos familiares e acontecimentos sociais. O modelo envolve cinco domínios da experiência social humana que ativam estes dois mecanismos de resposta comportamental e que são nomeadamente:

- 1) Estatuto
- 2) Segurança | Certeza
- 3) Autonomia
- 4) Pertença | Filiação
- 5) Justiça | Equidade



O modelo SCARF permite aos professores de Educação Física mais facilmente lembrar, reconhecer, e potencialmente modificar estes domínios sociais nucleares que impulsionam ou motivam o comportamento humano. Compreender e categorizar estes fatores permite prestar atenção e identifica-los na nossa situação profissional quando interagimos com os nossos alunos. O reconhecimento destes fatores motivadores do comportamento que podem desencadear respostas de ameaça nos alunos permite-nos redesenhar as interações pedagógicas de forma a minimizar a ameaça. Por exemplo, tomar consciência que a falta de autonomia ativa uma resposta de ameaça genuína, um professor | educador pode evitar de forma consciente a microgestão (demasiado controlo pelo recurso a estilos de ensino aquém da barreira da descoberta), dos seus alunos, permitindo-lhes espaço para tomar decisões. Por outro lado, se conhecermos os fatores que ativam uma resposta de recompensa permite ao professor motivar melhor os seus alunos de forma muito mais eficaz através do recurso às recompensas internas (motivação intrínseca), reduzindo desta forma a dependência de recompensas externas tais como classificações. O recurso a um modelo de organização e seleção das matérias considerando o seu potencial de explorar as competências suaves (inteligência emocional), pode ajudar a trabalhar os aspetos que exploram sobretudo a valorização do estatuto do aluno, promovem um sentimento de segurança em si e no contexto da relação com os outros, facilitam uma sensação de controlo do seu ambiente e espaço para efetuar escolhas, desenvolvem um sentimento de pertença e identidade coletiva e garantem maior justiça e equidade. Os pressupostos e fundamentos da Aprendizagem Dialógica fornecem as bases de uma relação pessoal e social na escola que exploram estes cinco domínios da experiência social humana ativando sobretudo os mecanismos de resposta comportamental favoráveis à aprendizagem, à empatia e confiança e à coesão dos grupos.

Praxias Transitivas:

Todas as formas de exploração do corpo têm o seu valor próprio e importância, mas devem ser enquadradas em função da realidade de cada contexto social, institucional ou do grupo. Deve prevalecer, na minha opinião, uma maior flexibilidade na exploração corporal da EF escolar, que permita aos jovens fazer as escolhas que estão em ressonância com a sua motivação e vontade individual. Como a escola funciona através de uma oferta normalizada e um caminho pré-definido, acaba por ter de recorrer aos “paus e cenouras” como forma de condicionar as divergentes motivações dos alunos a uma oferta restrita.

Por inerência ao modelo instituído de ensino, as normas morais e expectativas relativamente à sua conduta e decisões da sua experiência na escola **ficam externas à sua vontade enquanto pessoa**. Do mesmo modo, a oferta é normalizada e todos os alunos têm que se adaptar à mesma quer tenham ou não motivação pessoal para as propostas da EF.

Uma coisa que as crianças sentem com extrema acuidade devido ao facto das normas morais e regras instituídas que determinam a sua conduta ficarem externas a si, é uma necessidade de provar aquilo que se vale, ao êxito material, à condição social, à realização mensurável. Para serem amadas, aceites e apreciadas têm de fazer aquilo que se espera delas. O reconhecimento do valor individual depende daquilo que se produz (numa aula de EF), não daquilo que se é. Quando as relações que estabelecem com os outros adultos, figuras de autoridade), são **puramente utilitárias**, é muito natural que sintam apreensão e temer com aquilo que têm para oferecer (medo, ansiedade), pois para além de sentirem que pode não ser suficientemente bom, podem ainda sentir-se rejeitadas (vergonha, culpa) caso a sua prestação seja considerada insuficiente. Uma comunidade de aprendizagem assume aprendizagem dialógica como base teórico metodológica e um tal conceito baseia-se nas teorias sociais e educativas mais atuais (Habermas e Freire) e persegue uma educação igualitária face aos principais desafios da sociedade da informação.

A criança tem espaço para a expressão da sua individualidade, do seu ser. O desenvolvimento da consciência de si e da consciência emocional e corporal são muito importantes para a formação da sua identidade.

Dinâmica de Grupo e as Crenças sabotadoras na relação social:

Como é que podemos agir prioritariamente sobre o indivíduo para que este evolua no sentido de um perfil de personalidade coerente, funcional, e facilitador da aprendizagem. Embora o indivíduo esteja contextualizado num grupo, **a maioria dos problemas escolares são de natureza relacional**, partindo primeiro da sua relação consigo para depois se manifestar na sua relação com os outros. Se partirmos deste princípio, podemos afirmar que, se persistem problemas de aprendizagem e integração escolares, tal pode significar que existe deficiências no relacionamento consigo próprio e com os outros. Obviamente que as praxias de carácter simbólico e estético se prestam bastante para explorar e desenvolver a relação e comunicação e as holopraxias ajudam a um contacto mais profundo com o Eu corporal e a consciência emocional e de si próprio.

As emoções incoerentes são criadas por **crenças sabotadoras** causadas por traumas físicos e/ou emocionais. Estas perturbações afetam o equilíbrio hormonal, fisiológico, neurológico, químico e cognitivo resultando na manifestação de emoções negativas. As perturbações resultantes podem ser vividas sob a forma de depressão, medos ou

comportamentos aditivos. Mas os problemas podem não estar na origem no aluno, embora ele manifeste os sintomas, mas na metodologia adotada pelo professor que não favorece a eclosão do potencial do aluno. Apesar das dificuldades serem manifestadas pelo aluno, estas refletem **problemas de ensinagem** do professor (citando José Pacheco).

Como dissolver as resistências à mudança a nível do subconsciente. As nossas crenças são sobretudo subscientes e normalmente resultam de uma vida de programação constituindo-se como uma poderosa influencia no comportamento. É com base nas nossas crenças que formamos as nossas atitudes acerca do mundo e de nós próprias, e a partir destas desenvolvemos comportamentos. Normalmente são os comportamentos auto-derrotistas que desejamos ajudar a alterar nos nossos alunos e em nós próprios. A forma mais eficaz de **alterar um comportamento** é através de uma **alteração da crença** ou crenças que lhe dão suporte. O objetivo é transformar crenças que sabotam a participação e envolvimento nas aulas, em crenças que suportam os nossos objetivos comuns. Assim, as nossas crenças são os alicerces da nossa personalidade e definem-nos através do sentimento que nutrimos relativamente a nós próprios, de utilidade ou inutilidade, competência ou incompetência, com poder ou falta de poder, confiança ou dúvida, pertença ou exclusão, autossuficiência ou dependência, flexibilidade e aceitação pessoal ou da auto-crítica e julgamento negativo, sentindo-se tratado com justiça ou vitimando-se, amado ou odiado. As nossas crenças, sejam positivas ou negativas, têm muito alcance e impacto em todas as áreas da nossa vida (São elas que contaminam o clima positivo da aula).

As **crenças** afetam os nossos estados de humor, as nossas relações, a nossa performance profissional e/ou académica, a nossa auto estima, e mesmo a nossa saúde física. As conclusões que retiramos das experiências que temos (ex: crenças, atitudes, valores, etc), construídas com base nessas experiências anteriores, são armazenadas na “mente subsciente” (o nosso corpo – memória celular somática). Elas “dirigem” as nossas ações observáveis e os nossos comportamentos, pese embora o facto de não estarmos conscientes da influência que exercem sobre nós. Estas crenças subscientes criam os filtros percetivos através dos quais nós respondemos aos desafios da vida e em particular aos desafios colocados numa aula. Elas formam a base das ações e reações dos alunos a cada uma das novas situações. A capacidade de desempenho eficaz, tanto de um aluno como de um professor é profundamente influenciado por tais crenças tais como “eu sou competente”, “eu sou capaz!”, “eu sou poderoso!”, ou “eu sou seguro!”. Com crenças como estas, podemos desenvolver e conduzir projetos desafiantes (empreendedorismo) com confiança, e garantir a concentração na tarefa em mãos. Contudo, se temos crenças como “eu não confio verdadeiramente em mim para fazer um bom trabalho!” ou “A forma como as coisas acontecem não dependem do meu controlo! (SCARF: falta de autonomia)”, procederemos de forma hesitante, com **medo** de cometer erros, **medo** do criticismo e de falhar. É suficientemente perturbador que as crenças negativas possam ser um reflexo da realidade, mas o que na verdade é ainda mais perturbador é o facto delas ajudarem a criar essa realidade.

O medo é, numa breve definição muito geral. Uma emoção provocada pela perceção de um perigo. Ao contrário dos animais, que reagem apenas ao perigo imediato e real, o

Homem também tem **medo de recordações**, de **antecipações** ou até de **fantasias** sobre uma situação perigosa. O medo está assim relacionado com algo ameaçador ou perigo situado no presente, no passado ou antecipado no futuro.

As crenças estabelecem os limites daquilo que conseguimos alcançar como alunos, professores, pais, etc... Se os alunos acreditam que conseguem, ou se acreditam que não conseguem, é porque têm razão. Isto é especialmente verdade quando as crenças são subconscientes. Como tal, tentar promover hábitos e Estilos de Vida Saudáveis em jovens em idade escolar, cujas crenças são fundamentalmente auto-sabotadoras já para não falar de motivações divergentes da oferta escolar, torna-se uma batalha muitas vezes perdida, por vezes uma perda de tempo e uma situação que desagua em conflitos sem solução. É fundamental introduzir o “treino mental” nas aulas. É importante que os alunos aprendam a conhecer o poder das suas mentes e como estas podem determinar o sucesso das suas vidas!...

Crenças incoerentes (negativas)					
I	Inteligência	Mente	Crenças Subconscientes	Criam filtros percetivos	Dificuldades de aprendizagem Atitudes negativas Comportamentos desviantes Resposta de Afastamento
E	Energia	Emoções	Reações dos alunos	Desencadeiam estados emocionais de rejeição, repulsa	
O	Organização	Corpo	Ações e comportamentos	Promovem comportamentos de afastamento e evicção ou de hostilidade	

Muitas vezes, só depois de resolver os conflitos intra-psíquicos se consegue que os alunos se envolvam na aprendizagem. Primeiro temos que eliminar o ruído interior, afinar e sintonizar o instrumento para depois agir.



O esquema em cima ilustra a forma como as dinâmicas sociais, dentro dos grupos, estão dependentes das emoções (Quantidade e Qualidade da Energia Organizacional) que permeiam os elementos desses grupos. Emoções incoerentes afastam e dividem um grupo e as emoções coerentes unem e permitem sinergias no grupo. Sabemos que a Educação Física

é uma disciplina que recorre de forma muito significativa ao jogo como forma de interação social e de formação de competências motoras. Torna-se muito pertinente e adequado introduzir a literacia emocional como forma de ajudar os alunos a compreender que as diferentes dinâmicas dentro do grupo estão dependentes da qualidade das emoções que manifestam, sejam elas coerentes ou incoerentes.

Todos os seres vivos são, por definição, unidades funcionais que procuram a sobrevivência ou funcionalidade máxima. O mesmo é verdade para as instituições quando analisadas à luz da Teoria Sistémica dos Seres Vivos de José Olalde Rangel. A célula é a forma mais simples de sistema vivo que funciona como um bloco edificador básico para o universo vivo tal como o átomo o é relativamente à matéria. Da mesma forma, um vírus é a unidade viva mais simples, que em determinadas situações age como agente destrutivo dos sistemas vivos. A Inteligência é a espinha dorsal de todos os seres vivos em equilíbrio. A Inteligência controla, regula, adapta e desenvolve os sistemas vivos (instituições vistas como sistemas orgânicos). O caos acontece na sua ausência. A prova disso é que nenhum sistema vivo pode existir sem inteligência. A Inteligência de um sistema cria e utiliza Energia com o principal objetivo de manifestar Organização para que possa evoluir para um sistema mais evoluído. A Inteligência (pensamento / raciocínio) também cria / constrói Organização (comportamento/ação) como o principal fim de produzir Energia (Emoção / prazer / satisfação / motivação).

Pode existir um corolário: como consequência, a Inteligência (pensamento/raciocínio) não consegue agir de forma ótima quando está sujeita a uma severa deficiência de Energia (emoções incoerentes/instabilidade emocional/conflito). Assim, o denominador comum de todos os sistemas vivos e das instituições entendidas como unidades orgânicas, corresponde ao trio: Inteligência, Energia e Organização. Constitui uma tríade porque nenhum dos elementos pode existir sem o outro. O potencial de sobrevivência de um sistema vivo ou duma instituição depende do produto da $E * I * O$. É possível aumentar o seu potencial de sobrevivência, no caso de uma instituição como a educativa, através do aumento destes 3 elementos essenciais. Boas decisões, qualidade das emoções e relação e organizações coerentes, funcionais e orgânicas.

QUADRO: Elementos chave na sequência emocional:

Tipo de estímulo	Cognição	Estado de sentimentos	Comportamento aberto	Efeito
Ameaça	“Perigo”	Medo	Escapar	Segurança
Obstáculo	“Inimigo”	Raiva	Ataque	Destruir obstáculo
Ganho do objeto valorizado	“Possuir”	Alegria	Reter ou repetir	Ganhar recursos
Perda do objeto valorizado	“Abandono”	Tristeza	Chorar	Religar-se a um objeto perdido
Membro do nosso grupo	“Amigo”	Aceitação	Preparar alguém	Suporte mútuo
Objeto desagradável (intragável)	“Veneno”	Desgosto	Vômito	Ejetar veneno
Novo território	“Examinar”	Expectação	Mapa	Conhecimento do território
Acontecimento inesperado	“O que é isso?”	Surpresa	Parar	Ganhar tempo para orientar

R. Pluchik (2000) – American Psychological Association

Procedendo da esquerda para a direita, ao longo do quadro, o termo medo é parte da linguagem subjetiva das emoções tal como os termos raiva, alegria e surpresa. Numa perspetiva evolucionária, pode-se perguntar qual é a função de cada uma das emoções; a terceira coluna descreve-as. A função do medo é a proteção, a necessidade de destruição de um obstáculo está relacionada com a identificação de um inimigo; a tristeza, é a perda de um objeto valorizado, Robert Plutchik (2005).

O medo é uma emoção que promove a incoerência psicofisiológica e deteriora a energia organizacional (EO) de uma Instituição como a Educativa ou de um grupo-turma ou um grupo de professores de uma escola.

Embora não seja “palpável”, a **EO** é algo que se pode sentir quando se entra numa organização, numa escola ou numa turma. Ela pode ser entendida como:

- a) A força que move a organização (uma turma, um grupo), a qual resulta da interação dos estados cognitivo (Inteligência), emocional (Energia) e físico (Organizacional) das pessoas (dos alunos);
- b) O vigor que nasce de um empenho pessoal profundo dos membros organizacionais (dos alunos de uma turma);
- c) O tipo de exaltação afetiva positiva que pode ou não surgir em resposta a um acontecimento específico.



QUADRO: Tipos de Energia das organizações:

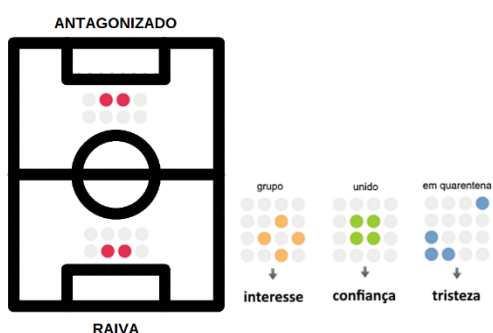
Adaptado de Diário de Notícias Economia Sexta Feira | 10 de Março de 2008; Miguel Pina e Cunha (2006), Diretor de MBA da Universidade Nova de Lisboa: “Entre a Agressividade e a Resignação”

Intensidade da Energia Organizacional		Qualidade da Energia Organizacional	
Alta Intensidade	Baixa Intensidade	Energia negativa	Energia Positiva
Interesse	Desinteresse	Medo	Satisfação
Dinamismo	Apatia	Frustração	Entusiasmo
Desenvoltura	Cansaço	Desconfiança	Alegria
Sinceridade	Cinismo		

É muito importante investir em Modelos Positivos de Organização e na Psicologia Positiva, que permitam orientar a energia organizacional no sentido de uma alta intensidade e qualidade positivas. Para isso é fundamental confiar na qualidade, competência e valor dos

professores e sobretudo permitir que desenvolvam projetos nas suas escolas de acordo com a realidade específica. É também fundamental acreditar nas qualidades dos alunos, para lá das máscaras (atitudes defensivas), que usam para se “defender” daquilo que percebem como ameaças ao seu “estatuto”, à sua “segurança”; à sua “autonomia” ao seu sentimento de “pertença” e também ao seu sentido de “justiça”. “Uma vez que os **processos emocionais** funcionam de forma mais rápida do que os **processos mentais**, torna-se necessário um poder superior à mente para dobrar a perceção (às vezes distorcida), e criar um *bypass* aos circuitos emocionais incoerentes. Para tal é necessário o poder do coração (Treino Mental e Emocional).

O **desporto** é uma situação **mutuamente exclusiva** porque para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os seus. Nunca o conflito de interesses poderá ser uma linguagem para a paz. A paz depende de situações mutuamente inclusivas, ou seja, para que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os restantes elementos deverão igualmente alcançar os seus respetivos objetivos. Uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos. Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos. Entendo e enquadro as palavras de Manuel Sérgio nesta última etapa (Estágios Espirituais), quando afirma que “o paradigma emergente, ou holístico, colocou novas questões à educação Física, gerou a crise, no seio mesmo da ciência normal. E estar em crise, é anunciar o novo e, simultaneamente, denunciar o conservadorismo, o dogmatismo da ciência normal”. “Ora a ciência da motricidade humana (cinantropologia?), partindo do princípio que o homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência...”.



O esquema em cima pode ser utilizado para ilustrar uma situação comum nos jogos desportivos coletivos. O programa de EF apresenta alguns jogos desportivos coletivos como matérias nucleares e a sua maioria apresentam semelhanças estruturais (jogos de invasão territorial: futsal, basquetebol, andebol). Anteriormente foi dito que uma atitude é competitiva, quando "o que **A** faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de **B**, e quando **B** faz em seu benefício, mas, em detrimento de **A**." Os elementos de um grupo podem sentir interesse e/ou confiança pelo facto de partilharem o mesmo objetivo comum, vencer o jogo, podendo desenvolver ações de colaboração. Porém, se algum dos elementos

do grupo/equipa, não se esforçam ou não correspondem às expectativas da equipa, podem ser alvo de crítica ou ostracismo (em quarentena). A pessoa que falhou ou não conseguiu corresponder às expectativas dos outros elementos da equipa ou cometeu falhas decisivas, sente-se isolada, triste, magoada, etc. Por outro lado, quando se defrontam com o adversário, as emoções que podem prevalecer no “calor” do jogo são a antipatia e podem evoluir para manifestações mais intensas como a raiva. Outro aspeto muito significativo que tem um impacto muito profundo nos jogadores e nos seus estados emocionais está relacionado com a noção de escassez.

Uma comunidade de aprendizagem que se alicerça nos princípios da aprendizagem dialógica terá que investir cada vez menos na competição como modelo de relação social. Joel de Rosnay (1975), num excelente livro intitulado “O macroscópio”, quando aborda a necessária **emergência de novos valores** na atual sociedade, tanto na esfera do trabalho (economia) como da educação em geral, refere que a competição profissional foi considerada até hoje como uma motivação saudável rumo ao êxito. **O novo pensamento rejeita toda a competição herdada na tradicional luta pela vida.** Repudia toda a ideia de comparação simplista baseada na excelência e no mérito, uma vez que tais comparações conduzem geralmente a uma classificação arbitrária entre os indivíduos, a juízos de valor que limitam e empobrecem as relações humanas. A sociedade, libertada da ideia de competição, não surge já como uma selva, mas como uma comunidade de interesses cuja evolução assenta na ajuda mútua, na cooperação, na educação recíproca, no *partnership* (parthenariado).



O teste PISA 2015

Domínios de Avaliação (OCDE, 2016):



Novo em 2015:

RESOLUÇÃO COLABORATIVA DE PROBLEMAS

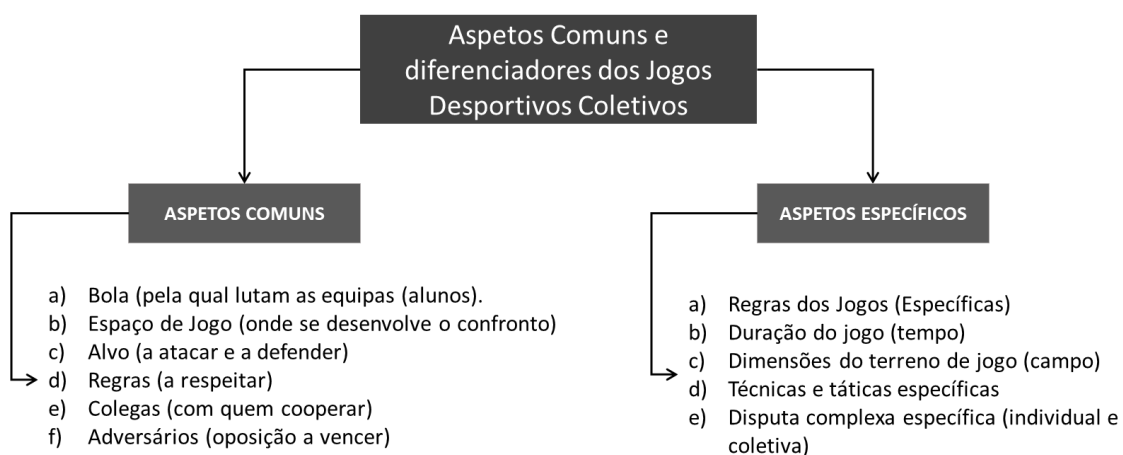
«Capacidade de um indivíduo para trabalhar com duas ou mais pessoas para tentar resolver um problema».

Precisamos de um novo discurso para a Educação Física do Século XXI.

Vocabulário bélico (antagonista e não cooperante) nos programas de educação física:

Os Jogos Desportivos Coletivos apresentam aspetos comuns e diferenciadores. Todos os jogos possuem um determinado número de jogadores (alunos) em campo distribuídos por duas equipas e o sucesso depende do domínio e controlo de uma bola. Como tal, todas as ações técnico-táticas de jogo gravitam em torno desse objeto, seja no ataque ou na defesa. O golo depende do controlo desse objeto e a luta pelo seu domínio entre as equipas cria situações de tensão emocional e antagónicas. As faltas e infrações acontecem quando os

jogadores em campo, não conseguindo conter a sua frustração, ultrapassam o limiar regulamentar e ético (fair play) e tentam, de alguma forma, através de subterfúgios, dissimulações ou ações intencionais, conquistar a posse desse objeto de forma menos correta. No caso da EF, os alunos que possuem um maior domínio técnico, acabam por manipular o controlo desse objeto, hipotecando a cooperação entre os elementos da equipa mais fracos, para garantir o sucesso, mas de forma individualizada. Receiam que, se passarem a bola aos mais fracos, estes perdem a posse da bola e diminuem as hipóteses de sucesso. Como é que se pode desenvolver a solidariedade, a empatia, o respeito, a cooperação, a inclusividade com jogos que, pelas suas características de oposição, antagonismo, escassez, fazem sobressair os medos e as emoções incoerentes associadas?



- **Transição da defesa** (defender: proteger-se contra um agressor) **para o ataque** (ataque: executar uma ação ofensiva **contra** alguém ou alguma coisa; **ofensivo**: que causa ofensa ou dano físico ou moral, lesivo).
- Ações de **ataque**: agressão; execução de uma ação ofensiva; ação de ofender, de causar dano moral.
- Ação **ofensiva**: Investida; ações ou procedimentos que visam o **ataque** contra algo ou alguém: o exército preparou uma grande ofensiva.
- **Ataque**: ação que desgasta ou destrói gradualmente alguma coisa; disputa, ação de discutir e debater: ataque aos oponentes.
- **Penetração**: invadir, caminhar para dentro de, passar através de.
- Aumentar a **pressão**: é sinónimo de coação, violência, aperto, compressão.
- Marcar o **adversário**: que entra em combate com uma outra pessoa; antagonista: lutador adversário; que é capaz de se opor; que é contrário a; opositor.
- **Fintar**: enganar, ludibriar (utilizar palavras ardilosas – desinformação pela linguagem corporal - com o intuito de enganar alguém/adversário – mentir, dissimular, iludir)
- **Remata**: acaba, completa, conclui, finaliza, finda, perfaz, perfaze, termina, ultima
- **Ações Técnico-Táticas**: arte de combinar a ação de tropas, ou os recursos característicos das diferentes armas, a fim de obter o máximo de eficácia no combate: tática de

infantaria; tática naval; tática aérea. Conjunto de meios ou recursos utilizados para alcançar um resultado favorável.

- **Estratégia:** Forma artilosa (Que é sagaz, astucioso, manhoso, enganador, velhaco, espertalhão: inimigo artiloso.) que se utiliza quando se quer obter alguma coisa. Habilidade, astúcia, esperteza: contornou a dificuldade com estratégia. Coordenação militar, política, económica e moral feita com o intuito de defender uma nação de seus possíveis invasores. Arte militar de planear uma guerra. Competência desportiva de planear as ações de uma equipa.
- **Bloqueio:** impedir; criar impedimentos para a realização ou para o desenvolvimento de; colocar um obstáculo para impedir a movimentação de; obstruir a passagem de outro jogador.
- **Barreira:** obstáculo, estorvo, empecilho.
- **Carga:** é a ação exercida por dois jogadores que procuram o contacto físico através de zonas do corpo permitidas pelas leis do jogo, na luta direta (combate de dois atletas, corpo a corpo, e sem armas; ação de duas forças que agem em sentido contrário), pela posse de bola.

O quadro seguinte mostra a diferença das várias atividades físicas e desportivas relativamente à sua associação ao antagonismo, oposição e/ou luta. Podemos afirmar que os jogos desportivos coletivos são também eles “artes marciais” porque nasceram e simulam uma luta, um confronto. Enquanto uma arte marcial é um aluta entre dois adversários, um jogo desportivo competitivo de invasão territorial é uma luta, um combate entre dois grupos.

QUADRO: Extensão da Educação Física | Proposta de João Jorge para novo Programa de Educação Física

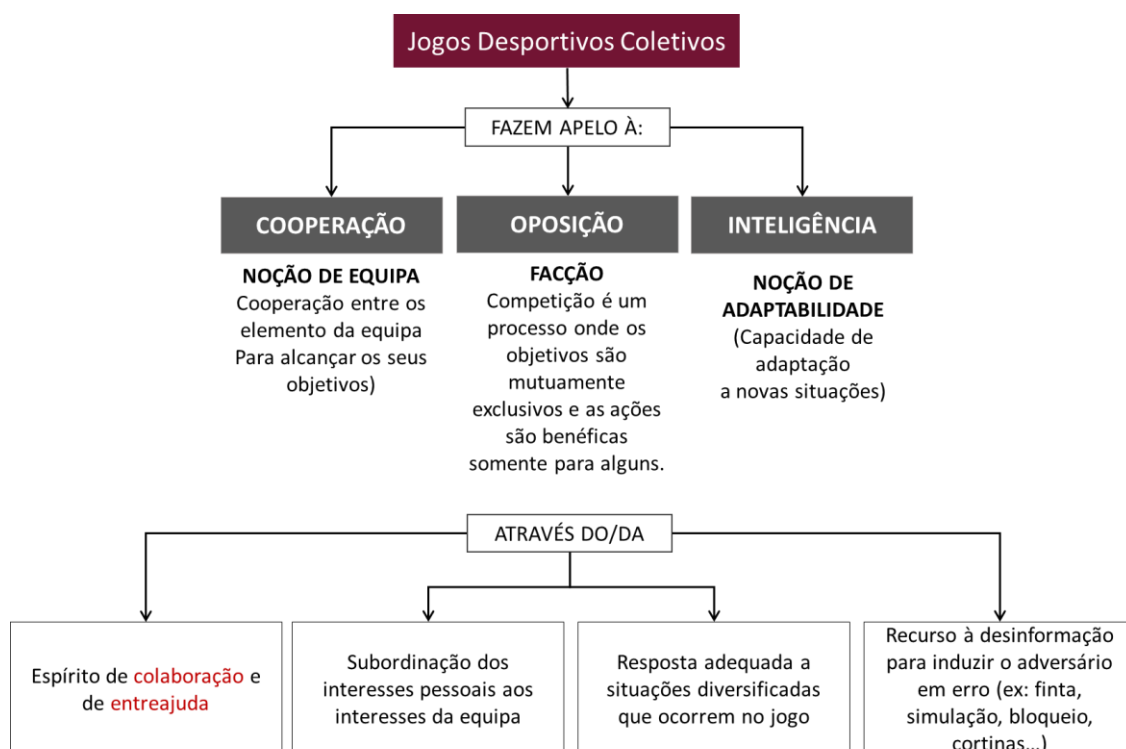
COMBATE LUTA COMPETIÇÃO (ANTAGONISMO)			COOPERAÇÃO COLABORAÇÃO	EDUCAÇÃO SOMÁTICA & ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	FITNESS	WELLNESS	MOVIMENTO LIVRE	JOGOS TRADICIONAIS
Jogos Estratégicos Coletivos de Confronto	Confronto Físico Individual		Jogos Cooperativos	Relaxamento Muscular Progressivo	Treino em Circuito	Treino Mental (Treino do Potencial Individual)	Movimento Natural	Jogos Populares
	Sem Contacto Físico	Com Contacto Físico						
Invasão Territorial	Alvo (Balística)	Judo	Team-Building	Eutonia		Meditação	Parkour	
Rede (Artilharia)	Batimento (Balística)	Luta		Expressão Corporal		Yoga		
	Atletismo			Danças		Tai-Chi		
	Orientação							
	Natação							
	Ginástica							

A oxitocina é uma hormona produzida naturalmente no cérebro e elevados níveis desta substância estão associados com maiores comportamentos afiliativos. (Paul J. Kak, Angela A. Stanton, Sheila Ahmadi (2007), “Oxytocin increases generosity in humans”; PLOS

ONE 2(11) | Paul J. Zak, Robert Kurban, William T. Matzner (2005); “Oxytocin is associated with human trustworthiness”; Hormones and Behaviour vol. 48; pp. 522-527 | Michael Kosfeld, Markus Heinrichs, Paul J. Zak, Urs Fischbacher & Ernst Fehr (2005), “Oxytocin increases trust in humans”; nature Vol. 435). Estudos comprovaram que existe uma muito maior colaboração quando se administra nas pessoas uma dose de oxitocina através de um spray nasal. Um aperto de mão, trocar nomes, conversar algo do agrado comum, um abraço fraterno, brincar, pode aumentar o sentimento de proximidade promovendo a libertação de oxitocina. O conceito de parentesco ou apenas afinidade está relacionado com a confiança.

Normalmente **confiamos naqueles que aprecem estar no nosso grupo** ou nos são familiares, ou existe alguma ligação, gerando emoções de aproximação. Quando alguém faz algo que compromete a confiança, a resposta habitual é o corte da relação. Quanto mais as pessoas confiarem umas nas outras tanto maior será a colaboração e mais informação é partilhada. O ambiente familiar das comunidades de aprendizagem onde prevalece a cooperação em vez da competição, é facilitador de laços fraternos e promove a libertação de oxitocina.

A aprendizagem dialógica afasta-se dos padrões de comportamento de dominância (hierarquia e poder) e aproxima-se sobretudo do diálogo igualitário.



Os alunos, quando em situação de jogo, têm que confiar nos colegas de equipa, algo difícil quando prevalece um ego-envolvimento. O sucesso no jogo depende da capacidade técnica dos jogadores, como as equipas incluem alunos com capacidades heterogéneas, os menos hábeis comprometem a posse de bola, o que cria desconfiança por parte daqueles que são mais hábeis. Dificilmente se consegue um trabalho de equipa e prevalece um grupo de alunos, com um objetivo comum, mas onde o nível de colaboração e participação dos vários alunos pode assumir dimensões totalmente opostas. Alunos expectadores porque se sentem completamente perdidos no jogo e alunos pro-ativos que monopolizam o jogo.

7.3.3 - Game Designer em Educação Física:

O moderno sistema educativo desvaloriza a importância do brincar e do tempo para o fazer de forma livre e espontânea, que permite o desenvolvimento das anteriores capacidades. Em vez disso condiciona da seguinte forma:

- Adesão estrita a regras (hierarquia cima-baixo e obediência).
- Disposição metódica (mínima variação e flexibilidade).
- Agenda de atividades rígida (falta de liberdade individual).
- Aversão ao risco (minimização do pensamento divergente).
- Padrões comuns (cristalizados e rígidos)
- Métrica comum de aprendizagem (uniformização).
- Ênfase na conformidade e na homogeneidade.
- Ênfase no processo de enculturação formal.
- A total vinculação dos objetivos e conteúdos da EF ao formalismo do desporto competitivo (oposição e invasão territorial), explícito nos programas, reforça os pressupostos anteriores.
- Insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas:
 - a) O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas.
 - b) A incapacidade dos alunos criticarem a prática do jogo.
 - c) A rigidez das habilidades técnicas aprendidas.
 - d) A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.
 - e) O conhecimento reduzido acerca do jogo.

O que as escolas modernas deveriam valorizar e que o modelo de aprendizagem dialógica deve facilitar:

- Diálogo igualitário.
- Inteligência cultural.
- Transformação: Aquisição e modificação cultural (**Game Designer** – recriar os jogos) Planeamento a curto e longo prazo com base em habilidades.
- Dimensão instrumental: aquisição de conhecimento e experiências motoras.
- Criar sentido: Conceptualização abstrata e Cognição relacional.
- Solidariedade: Inteligência emocional (consciência do Eu-motor cuja função modula a intensidade das emoções).
- Igualdade de diferenças: Inferência e raciocínio contra-factual (criatividade). Felicidade, Plenitude.

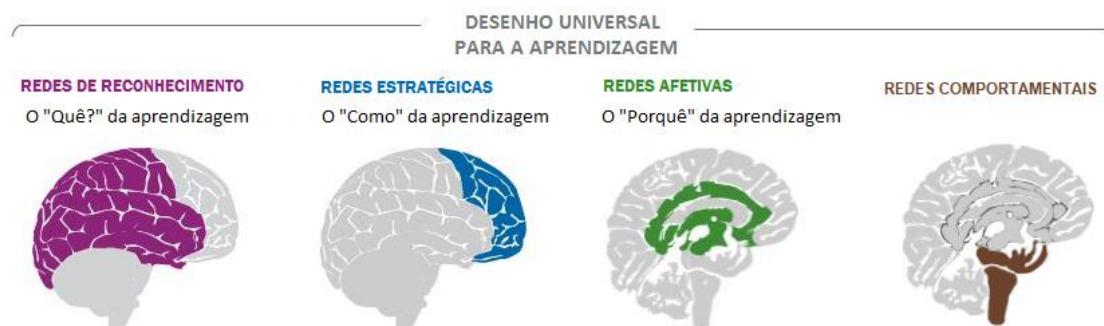
Ludoterapia (conceção psicopedagógica do jogo):

O jogo é um ritual de iniciação que nos faz recuar no seio da expressão natural, não codificada ou normalizada e que constitui um ótimo coadjuvante terapêutico. O jogo é um vulcão de descobertas pessoais e sociais, é um prelúdio psicomotor da inteligência. Para além do seu efeito de satisfação de tensões acumuladas, como detonador de descargas nervosas, o jogo mobiliza as estruturas da afetividade e da imaginação. A maioria das nossas situações-problemas são apresentadas numa atmosfera lúdica, descondicionante, desinibidora, libertadora, desbloqueadora, como formas projetivas de valorização do universo mágico das crianças. O excesso de conformidade e de repetição social, inibe a criança de fazer desaguar na sua atividade lúdica, as suas ininterruptas fantasmizações. A ludoterapia como antídoto ao modelo ascético. Por meio do jogo (quer funcional, quer ficcionista), apercebemo-nos das capacidades relacionais da criança, da sua adesão ou rejeição aos objetos e aos outros. Só partindo deste diagnóstico de personalização caminhamos para uma via de utilização terapêutica do jogo. No jogo estão implicados problemas de estruturação do esquema corporal, do espaço e do tempo, problemas perceptivo-motores e ainda todo um complexo afetivo que se traduzirá num enriquecimento global da criança. A atmosfera lúdica é o diapasão do êxito de uma terapia psicomotora e simultaneamente uma componente

extraordinariamente rica de toda a relação humana. Pelo jogo a criança assume a atitude criadora, ao mesmo tempo que gratifica os seus interesses e necessidades (Vitor da Fonseca, “Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade”).

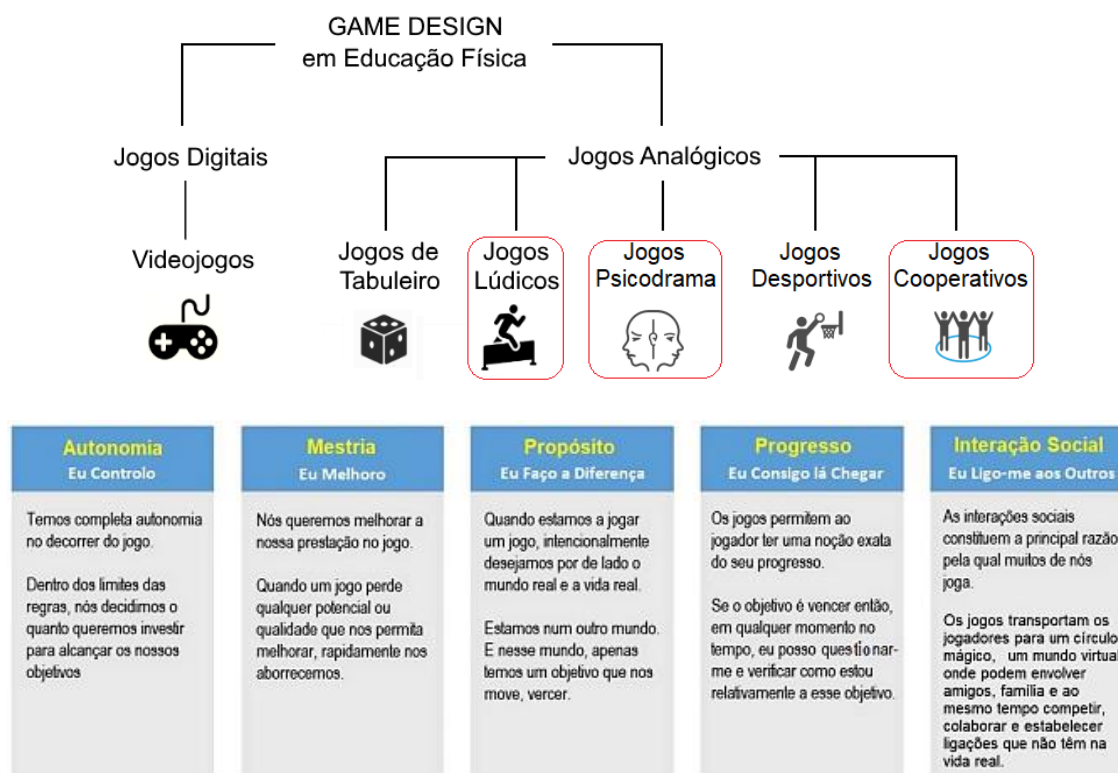
Quando aos alunos lhes é permitido escolher e construir as suas próprias atividades, colaborar e fazer pela prática, aumentam a sua taxa de envolvimento, domínio das competências e retenção.

Ao colocar os alunos no centro da aprendizagem, recorrendo aos métodos ativos como a discussão em grupo, a experimentação das suas ideias e criações na prática, para depois partilhar com os colegas, estimulamos tanto as redes de reconhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas e comportamentais de forma muito mais significativa.



Ao contrário do atual programa de EF que prescreve a todos os alunos os mesmos jogos desportivos coletivos nucleares, no TGfU, o aluno apenas precisa escolher 1 jogo de cada categoria para experimentar aspetos semelhantes. O programa de EF prevê que os alunos têm que abordar o Basquetebol, o Andebol e o Futsal tornando a abordagem redundante e não indo ao encontro “dos interesses e personalidades de muitos estudantes“. Os professores de EF acomodaram-se e deixaram de pensar criativamente, limitando-se a recorrer aos mesmos jogos desportivos e os alunos deixaram de criar os seus próprios jogos. O ADN da Educação Física permite codificar muito mais opções de jogos e experiências motoras para além dos tradicionais jogos desportivos coletivos e individuais considerados prioritários e nucleares nos programas de EF. O professor pode propor aos alunos, recorrendo à sua criatividade de Game Designers, que misturem diferentes regras, dimensões de espaços de jogo, materiais e objetivos, para recriar os seus próprios jogos em função de determinados objetivos e experiências que pretendam explorar (soluções heurísticas). Ou seja, desformaliza a atual rigidez da abordagem na aula de EF, desvinculam-se os objetivos e conteúdos da EF do modelo desportivo e introduzem-se elementos de motivação e inovação permitindo que os alunos readquiram o controlo. O filósofo Português, José Gil, afirma que só existe invenção, inovação, produção criativa deixando margem para o imprevisível, o inavaliável, a irrupção da singularidade!...

A REALIDADE ESTÁ QUEBRADA



Ricardo Ribeiro (2011), Jogos cooperativos em EF, um estudo de caso”, refere que na filosofia implementada nos jogos cooperativos (...) não se pode traçar uma linha divisória entre cooperação e competição, tornando esses termos equivocadamente antagónicos. Visto que os jogos cooperativos e competitivos podem e devem relacionar-se, promovendo a conjugação de estratégias e esforço ou ação para que se possa alcançar a vitória, a qual, não necessita de ser apenas uma equipa, mas de todos os envolvidos, sem ganho individual, mas com retorno positivo a todos. Percusores da aprendizagem cooperativa (irmãos Johnson, 1984), publicaram numerosas obras sobre cooperação, desenvolvimento de competências sociais e resolução de conflitos. No modelo por eles criado, os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos em que se estabelece:

- Interdependência positiva** – onde os alunos trabalham todos em prol de um objetivo comum, manifestando ao mesmo tempo preocupação com a aprendizagem dos colegas.
- Responsabilidade individual** – cada elemento apresenta um sentimento de responsabilidade pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas, contribuindo ativamente para o benefício do grupo.
- Interação face-a-face** – permite a interação entre os vários participantes, promovendo o diálogo, a discussão e a colaboração.
- Competências interpessoais** – estimulação das várias competências dos participantes, entre as quais se destacam as de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito.
- Avaliação-reflexão** – realização de análises do trabalho realizado com vista à melhoria da qualidade do mesmo.

Quando se fala em aprendizagem cooperativa referimo-nos aos métodos de aprendizagem que permitam aos participantes desenvolver um conjunto de características comuns tais como:

- a) Satisfação dos participantes.
- b) Auto-estima positiva.
- c) Comunicação.
- d) Criatividade.
- e) Competência motora.
- f) Convivência intercultural.
- g) Pro-atividade.

Em todos os métodos anteriormente abordados, os alunos trabalham para aprender e ao mesmo tempo ajudar os colegas a aprender. Na sua grande maioria, os métodos de trabalho de aprendizagem cooperativa reúnem um conjunto de similaridades, tais como:

- a) Divisão da turma em grupos heterogéneos.
- b) Manutenção desses grupos durante um longo período de tempo.
- c) Divisão de papéis dentro do grupo, mas sem elevação de nenhum aluno em particular:
 - Todas as funções são importantes.
 - Em cada trabalho de grupo cada aluno desempenha uma função.
 - Os papéis são assumidos de forma rotativa, ao longo do ano.
- d) Contribuições individuais coordenadas entre si para resultarem em ações grupais.

Como afirma Jane McGonical no seu livro, “Reality is Broken!“, os jovens até aos 21 anos de idade jogam em média 10.000 horas de videojogos. Porém fazem-no para se evadirem de uma realidade sem sentido. E se, com o auxílio de video-jogos, pudéssemos tornar estes jovens em “Solucionadores de Problemas” com o intuito de desenvolverem as competências que lhes permitam resolver os problemas do mundo, melhorando a nossa vida e criar melhores organizações. O livro, Reality is Broken, explica a ciência positiva que fundamenta o recurso aos jogos como ferramentas construtivas – torna-nos mais felizes, mais criativos, mais resistentes e capazes de liderar empreendimentos que mudam o mundo.

O que nós pretendemos como pedagogos é criar jogos analógicos que solicitem as capacidades condicionais e coordenativas e, ao mesmo tempo, ajudem as crianças e jovens a tornarem-se solucionadores de problemas, aprendendo a cuidar de si, dos outros e do planeta.

QUE TIPO DE JOGOS DEVEMOS PROPOR QUE PERMITAM REVOLVER PROBLEMAS REAIS.

Como conceber JOGOS MOTORES que facilitam a aquisição de competências motoras, emocionais e sociais significativas e nos permitam aprender a resolver problemas reais no mundo real. Jogos que nos permitam aprender a arte de:

- a) INDIVÍDUO: viver em paz connosco.
- b) SOCIEDADE: viver em paz com os outros.

- c) **NATUREZA:** viver em paz com a natureza.

Como criar um jogo que permita aos alunos numa turma, alcançar uma Vitória Épica, ou seja, um resultado tão extraordinariamente positivo para o qual não se antevê a possibilidade de o alcançar. A concretização do objetivo do jogo traz-nos uma atitude de surpresa com aquilo que conseguimos alcançar tanto individual como em grupo:

- a) **Otimismo urgente** – acreditam que o investimento será recompensado sendo possível alcançar o objetivo.
- b) **Tecido social** – é uma comunidade onde os intervenientes colaboram para produzir conteúdo de qualidade para alcançar o objetivo comum.
- c) **Produtividade gratificante** (fluir) – investir trabalho de forma significativa, com sentido e valor.
- d) **Sentido Épico** – usado para descrever eventos que acontecem durante um longo período de tempo e envolvem muita ação, dificuldade e desafios.

QUE TIPO DE JOGOS DEVEMOS INTRODUIR NA AULA DE EF DE FORMA A:

- a) Proporcionar as condições para uma experiência de jogo construtiva, inclusiva e de sucesso para todos.
- b) Criar a oportunidade para que cada aluno saia valorizado no seu estatuto, se sinta seguro, promova a sua autonomia e integração no grupo e crie um sentimento de justiça?
- c) Sobretudo facilitar a oportunidade para desenvolver uma saúde psicológica positiva e forte.
- d) Desenvolver as capacidades fundamentais para o século XXI:
 - Criatividade.
 - Inovação.
 - Pensamento Crítico.
 - Resolução de Problemas.
 - Tomada de decisões.
 - Comunicação.
 - Colaboração.
 - Investigação.
 - Questionamento.
 - Flexibilidade e adaptação.
 - Iniciativa.
 - Autonomia.

QUE TIPO DE EMOÇÕES E COMPORTAMENTOS SE PRETENDE EXPLORAR:

- a) Agon – competição.
- b) Coop – cooperação (introduzo esta dimensão).
- c) Alea – aleatoriedade.
- d) Ilinx – sensações.
- e) Mimicry – simulação.

QUAL O MELHOR DESENVOLVIMENTO PARA O JOGO:



A – COMEÇO:

- Apresentação:** os alunos em grupo criam um cenário para o jogo, delimitam o espaço, criam as regras e definem papéis para os personagens.
- Desenvolvimento:** da narrativa do jogo expondo uma sequência de factos que giram em torno de um enredo. Planear as experiências MDE (Mecânicas, Dinâmicas e Estéticas).

A1 – DESENVOLVIMENTO:

- Clímax:** Experimentar as experiências MDE (Mecânicas, Dinâmicas e Estéticas) importante no jogo para desenvolver as competências motoras, sócio-afetivas e os valores morais escolhidos para se alcançar o objetivo proposto.

B – FIM

- Desfecho:** parte final da narrativa que revela o resultado do clímax, onde se alcança o objetivo proposto e se conquista a recompensa.

QUE TIPO DE EXPERIÊNCIA (MDE) PARA O JOGADOR:

- Mecânicas – regras e componentes do jogo.
- Dinâmicas – interações entre jogo e jogadores.
- Estética – resposta e emoções evocadas no jogador.

Como categorizar os diferentes tipos de experiências MDE que pretendemos explorar no jogo escolar?

- Sensação – prazer sensorial.
- Fantasia – estímulo à imaginação.
- Narrativa – conexão pelo drama.
- Desafio – recompensa por superação.
- Sociabilidade – contacto social (Team-Building).
- Descoberta – estímulo à exploração.

- g) Expressão – auto-conhecimento.
- h) Abnegação – tarefas automáticas que não requerem atenção (algorítmicas).

QUAL O LOCAL PARA A REALIZAÇÃO DO JOGO:

- a) Espaço natural:
 - Numa mata.
 - Num parque ou jardim.
 - Num lago, rio ou mar.
 - Na praia.
- b) Espaço artificial:
 - Pavilhão desportivo.
 - Sala polivalente.
 - Polidesportivo exterior.
 - Piscina.

QUAIS OS RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

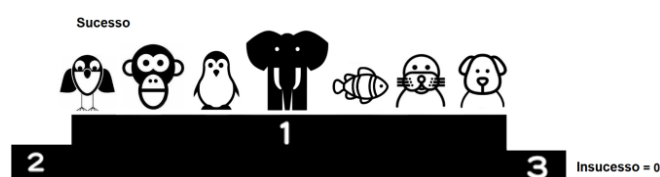
- a) Depende do tipo de jogo.
- b) Depende do local.
- c) Depende do tipo de MDEs e respetivas categorias exploradas.

Quando o professor propõe aos alunos diferentes jogos que envolvem as diferentes MDEs, deve fazê-lo considerando preferencialmente a metodologia dialógica nos seus 7 princípios:

- a) Diálogo igualitário (os alunos participam na escolha dos jogos)
- b) Os jogos promovem algum tipo de transformação (insight, crescimento pessoal)
- c) Os jogos têm algum tipo de sentido subjacente promovendo certos valores.
- d) Desenvolvem a solidariedade (cooperação)
- e) Permitem a reflexão sobre o resultado.
- f) Respeitam a possibilidade de opções diferentes (divergentes).
- g) Podem ser adaptados e enriquecidos com as experiências dos jogadores.

Os jogos promovem sobretudo sentimentos de:

- a) Valorização do estatuto de cada um independentemente do papel, tarefa ou valor.
- b) Segurança emocional de todos os alunos envolvidos.
- c) Participação com autonomia.
- d) Pertença de todos independentemente do tipo morfológico, das capacidades e apetências, etc...
- e) Justiça para todos.

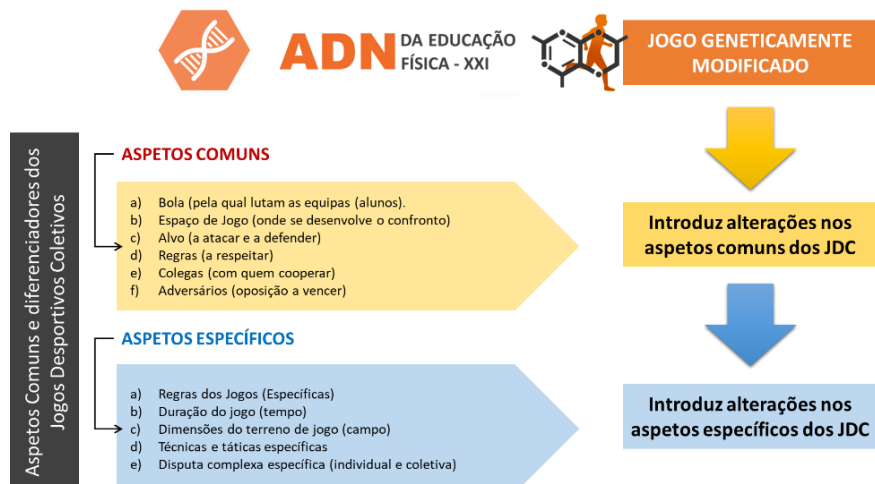


7.3.4 – Jogos Geneticamente Modificados:

O termo Jogos Geneticamente Modificados nasceu de uma observação de um aluno relativamente ao facto do professor (Eu) estar sempre a introduzir elementos estranhos aos jogos desportivos e a alterar as variáveis de forma a promover situações novas e desafios diferentes. Um aluno do 7º ano, muito educado e inteligente chamou a estas alterações dos jogos nas suas várias dimensões, espaço, número de jogadores, interações, etc, “Jogos Geneticamente Modificados”. Na altura a expressão do aluno fez-me rir bastante porque, aliás, rimo-nos os dois à gargalhada, mas o facto é que o nome ficou na minha mente. E assim nasceram os jogos geneticamente modificados porque também tenho defendido e construído um modelo da Educação Física Geneticamente Modificada, neste caso, ao contrário dos alimentos transgénicos que lhe introduzem elementos estranhos, procuro eliminar os elementos estranhos, tudo aquilo que promove valores que nos dividem e colocam em conflito de interesses, reintroduzindo os seus elementos orgânicos naturais e aproximar a motricidade duma prática pedagógica mais orgânica, funcional, divertida e próxima dos interesses das crianças. Ou seja, na verdade, o desporto é uma proposta de organização da atividade física geneticamente modificada e o modelo e jogos que proponho procuram promover uma bio-regeneração do movimento humano. Obviamente que este processo evolui por etapas e para já vamos chamar os jogos modificados, “**Jogos Geneticamente Modificados**”. Como já referi, o ADN da Educação Física codifica muitas formas de expressão motora e nós apenas temos de ser criativos para saber explorar esta diversidade de forma eclética e transformadora.

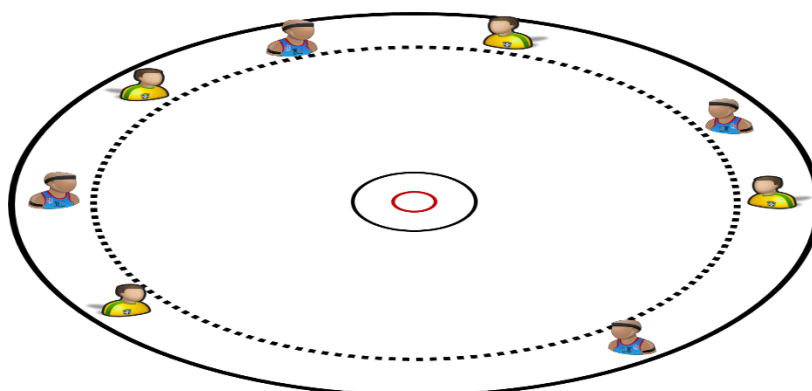
Então defino um “Jogo Geneticamente Modificado” aquele onde o professor ou os alunos recriam a dinâmica do jogo com o intuito de criar situações de interação motora, social, afetiva e cognitiva que estimulem sobretudo as competências do século XXI. Trata-se na verdade de um processo de “Game Designer”. Porém, enquanto o **Game Designer** cria jogos de raiz, podendo *introduzir elementos multidisciplinares*, os **Jogos Geneticamente Modificados**, partem dos jogos desportivos e alteram a sua configuração de forma a diminuir a noção de oposição e aumentar a cooperação.

Vou utilizar um exemplo para ilustrar o que se entende por “JGM”.



Exemplo de JGM:

REGRAS	GERAIS	Bola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode-se jogar com qualquer tipo de bola, ringue, etc...
		Espaço de Jogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circular (espaço concêntrico)
		Alvo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 único alvo (cesto) colocado no centro da área circular do campo.
		Regras Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A equipa marca pontos para a equipa adversária, ou seja, a equipa dá pontos. ▪ Ganha a equipa que tiver menor número de pontos (A equipa procura pontuar o máximo para a equipa adversária)
		Colegas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada equipa terá tantos elementos consoante o entendimento dos jogadores.
		Adversários	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não possuem um campo próprio (não é um jogo de invasão territorial porque o campo é partilhado por ambas as equipas)
	ESPECÍFICOS	Regras específicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não se pode roubar a bola das mãos de um adversário. ▪ Não se pode progredir em drible ▪ Apenas se pode passar ▪ As faltas são marcadas no próprio local onde foram cometidas ▪ Sempre que 1 equipa pontua (introduz a bola no cesto), a equipa adversária segue o jogo a partir da linha periférica do jogo (exterior), em qualquer local. ▪ Sempre que 1 equipa recupera a posse de bola depois do lançamento de 1 equipa adversária tem que colocar a bola num colega de equipa situado no círculo periférico para recomeçar o ataque (semelhante ao basquetebol 3*3 que tem que recuar atrás da linha de 3 pontos) ▪ Rapaz defende rapaz e rapariga defende rapariga. ▪ Cada equipa tem que ter um número igual de rapazes e raparigas (4*4; 6*6; 8*8)
		Duração do Jogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não especificado (flexível). Depende da vontade e acordo dos jogadores. Depende do tempo disponível para jogar.
		Dimensões e Configuração (Geometria) do Jogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 único Espaço circular (Não existem 2 meios campos pertencentes a equipas opostas) partilhado por ambas as equipas.
		Técnica e Tática específica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não é permitido driblar. ▪ Apenas se pode deslocar sem bola (desmarcar) ▪ Pode-se lançar de qualquer forma ao cesto. ▪ Pode-se passar de qualquer forma para um colega de equipa ▪ O jogador com bola não se pode deslocar com a bola nas mãos
Disputa complexa específica (individual e coletiva)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passe e corte ▪ Quando lança ao cesto garantir um colega de equipa do lado oposto do lançamento para procurar garantir a posse de bola. 		



Diferenças relativamente aos jogos desportivos de invasão territorial:

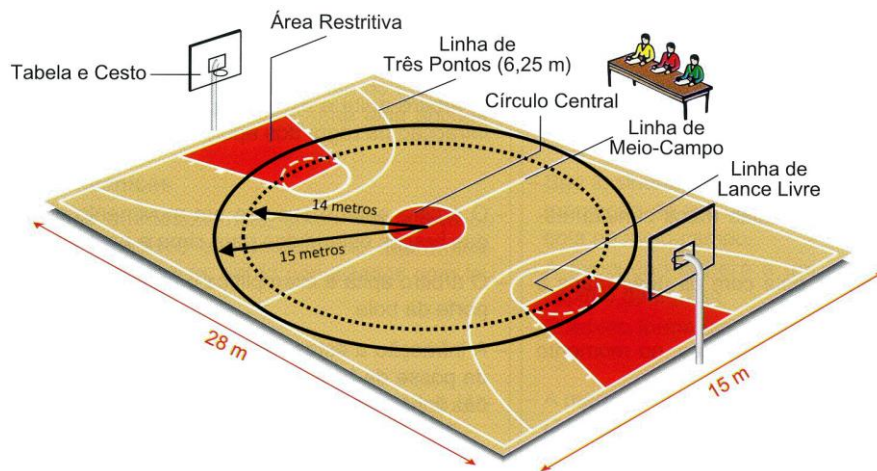
- a) Não existe uma separação de campos ou territórios de ambas as equipas. As equipas partilham o mesmo espaço comum e como tal não existe a noção de invasão de território.
- b) A geometria circular do espaço de interação social de oposição, cria uma noção de acolhimento, equidistância, centralidade e periferia. Todos os jogos desportivos coletivos jogam-se em campos retangulares onde cada equipa possui um território que simboliza o seu território geográfico (local-aldeia; regional; nacional: no caso dos jogos internacionais). Este jogo dissolve a noção de território separado para introduzir a noção de espaço comum. O jogo inicia-se com todos os jogadores posicionados entre a linha final (linha contínua) e a linha de início e reposição da bola em jogo (linha tracejada) depois de uma conversão (ponto). Existe um círculo pequeno central que define uma zona restritiva. Os jogadores podem lançar de qualquer parte do campo com exceção da zona restritiva. Os jogadores podem entrar na zona restritiva para recuperar uma bola depois de um lançamento ou para defender o cesto do lançamento. Assim que recuperam a bola devem sair rapidamente. Os jogadores podem atravessar essa área restritiva para ganhar vantagem posicional, e podem estacionar ali, com ou sem bola, apenas não podem lançar dentro dessa zona.
- c) As faltas marcam-se no local onde são efetuadas.
- d) Podemos ou não adotar a regra do corfebol, rapaz marca rapaz e rapariga marca rapariga (quando existe uma diferença significativa em termos físicos ou técnicos, deve-se optar por esta regra).
- e) Não pode haver uma interação entre jogadores na proporção de 2*1, apenas se pode defender 1*1 (marcação individual).
- f) Cada cesto contabiliza 1 ponto na equipa adversária. Ganha a equipa que tiver menos pontos. Desta forma o sucesso não depende daquele que amalha mais pontos, mas da equipa que oferece mais pontos ao adversário. A vantagem do esforço advém da capacidade de dar pontos. Sempre que uma equipa pontua, a equipa adversária deve repor a bola em jogo na periferia do campo, atrás da linha circular tracejada. Sempre que uma equipa lança ao cesto e não converte, e a equipa adversária recupera a posse de bola, só podem atacar depois de garantir que a alguém, da sua equipa, recebe a bola (passe) atrás da linha periférica a tracejado (equivalente ao basquetebol 3*3 onde os alunos têm que recuar à linha de 3 pontos). Quando se marca ponto todos os jogadores têm que estar na periferia mas quando se ganha a posse de bola, basta 1 jogador da equipa nessa zona para receber e ativar/validar o ataque.
- g) Não se pode driblar e/ou progredir individualmente com a bola. Apenas se pode progredir (desmarcar) sem a posse de bola. Esta regra valoriza uma maior colaboração e partilha equitativa entre jogadores em equipas heterogéneas. Normalmente, um dos problemas ou dificuldades que os alunos manifestam, sobretudo aqueles com pobre domínio e controlo de bola (drible), relaciona-se com o seu fraco envolvimento no jogo porque os colegas não lhe passam a bola com medo que este a perca. Neste caso, como os alunos não podem assumir ações técnicas individuais (deslocar-se de forma individual na direção do cesto e resolver um ponto de forma individualista), são obrigados a depender e a recorrer à ajuda



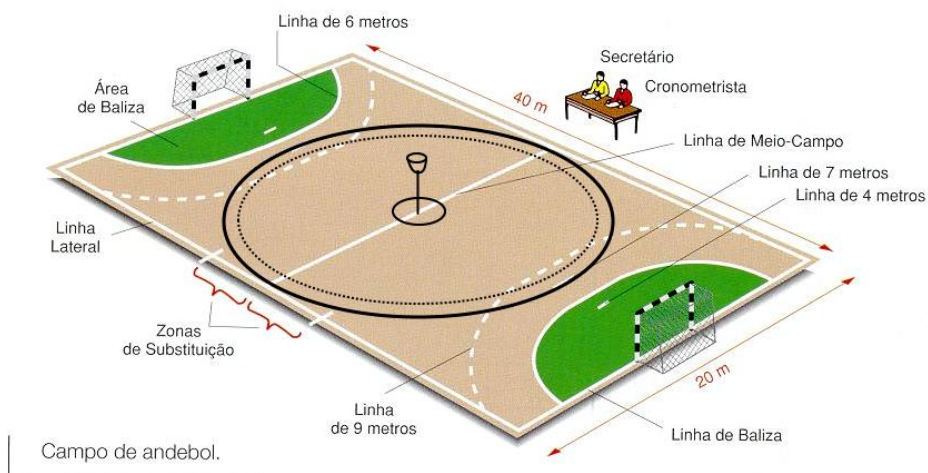
Exemplo e cesto colocado na zona central
Neste caso utilizou-se a área circular central
do campo sintético.
Jogo organizado para os meninos do 1º ciclo

dos seus colegas, sejam ou não mais hábeis, depende sobretudo da sua posição mais ou menos vantajosa.

- h) Não existe árbitro: a auto-referência, tal como no frisbee, solicita aos alunos o desenvolvimento da capacidade de entendimento e resolução de diferendos.
- i) Varantes do jogo:
 - a. Pode-se jogar com os stiks de floorball e duas balizas dentro da área restritiva ou um objeto que sirva de alvo.
 - b. Pode-se jogar com o pé e cabeça usando uma bola de futebol. A bola não pode cair no chão até se converter ponto.
 - c. Todas aquelas que imaginarmos.



CAMPO DE JOGO GENETICAMENTE MODIFICADO: neste exemplo utilizamos o campo de basquetebol e a partir do centro do campo e a linha lateral (15 metros), desenhamos dois círculos concêntricos. O círculo central serve de zona restritiva. No centro fica colocado o cesto para a pontuação (pode ser um cesto de corfebol ou outro cesto). No exemplo em baixo utilizamos como referência o campo de andebol. O círculo é maior no caso do campo de andebol permitindo equipas com maior número de jogadores.



7.4 - Condutas Sociomotoras Desportivas:

7.4.1 - O maior valor pedagógico das matérias alternativas:

O exemplo do corfebol:

O corfebol é um jogo que apresenta bastantes vantagens comparativamente aos jogos desportivos coletivos de invasão territorial nucleares. As regras deste jogo permitem que a interação dos alunos em turmas heterogéneas (que o são quase sempre), se faça de forma muito mais equilibrada garantindo uma distribuição de poder equitativa empoderando também os alunos menos hábeis. As ações técnicas individuais, permitidas pelos jogos desportivos coletivos nucleares (andebol, futsal, basquetebol), realçam sobretudo a participação dos alunos que têm um maior domínio e controlo da bola (técnica). Os alunos com baixo nível de domínio técnico sentem-se habitualmente postos de parte, envolvendo-se pouco no jogo. As queixas são frequentes: “o aluno A não passa a bola”; “Ó professor, os rapazes não nos passam a bola”, etc... Obviamente que, num jogo onde o sucesso da equipa depende de uma atitude proativa e dum domínio e controlo de bola, os que não se sentem tão confiantes e receiam falhar, inibem-se e não contribuem para o jogo. Este é um problema recorrente que é acentuado pelas matérias nucleares porque são desportos de combate coletivos.

O corfebol é um jogo onde estas diferenças se diluem por vários motivos:

- a) Não é permitida a progressão em campo através de ações individuais recorrendo ao drible. Logo, os alunos que habitualmente sobressaem e monopolizam os jogos desportivos coletivos (Andebol, basquetebol e futsal), ficam inibidos de desenvolver ações individualizadas embora, o seu contributo ativo e dinâmico continue a fazer a diferença (correm mais, desmarcam-se mais, procuram sistematicamente soluções para finalizar). Porém, verifica-se uma diferença significativa no envolvimento e empenho dos alunos que normalmente são menos hábeis em jogo devido a um menor domínio dos gestos técnicos de projeção e receção. Nota-se claramente um maior envolvimento e satisfação destes alunos quando participam neste jogo. Obviamente que os alunos que dominam melhor o basquetebol, o andebol e o futsal, fazem a diferença sobretudo em ações individualistas menos no coletivo. No caso do corfebol, isso dilui-se e esbate-se devido à inibição de progredir com a bola em seu poder até ao cesto.
- b) Por outro lado, o facto dos rapazes apenas poderem interagir com rapazes e raparigas com raparigas recorrendo a uma defesa individual, garante um maior equilíbrio de forças entre os dois géneros que nos outros jogos não se consegue. Nos restantes jogos desportivos coletivos, a diferença de força, velocidade, estatura, agilidade e domínio técnico cria um fosso muito grande constringendo muito a maioria das raparigas e outros alunos menos atléticos.
- c) O facto de apenas haver transições de campo com mudança de funções ofensivas e defensivas também contribui para que todos os alunos participem de forma equitativa na defesa e no ataque. Nos restantes jogos, alguns alunos preferem assumir posições ofensivas demitindo-se de ajudar na defesa e outros o contrário, no caso do corfebol isso não se verifica. Dos 8 alunos da equipa, 4 deles ou estão a

defender ou a atacar. Como as transições do meio campo defensivo para o ofensivo só acontecem ao número par de pontos, todos os alunos ou trabalham na defesa ou no ataque concentrando-se nessas tarefas em cada momento.

- d) Estes e outros motivos levam-me a questionar o atual PNEF porque privilegia jogos que promovem mais exclusão que inclusão, mais desmotivação que motivação e exacerbam as tensões na sala de aula quando os alunos se tornam bastante competitivos, mesmo que o professor desvaloriza o resultado do jogo como o principal objetivo. É muito difícil desvincular e desviar a atenção dos alunos do resultado quando a avaliação se centra do domínio técnico e no sucesso pela performance.



O exemplo do futebol humano:

O futebol humano é um jogo interessante. Por norma assumimos que as condutas neomotoras (neomotricidade), representam o topo da complexidade da expressão motora refletindo destreza, coordenação, fluidez, leitura tática amadurecida e um domínio corporal evoluído. Normalmente, como resultado da nossa evolução tecnológica, criamos objetos que não existiam no início da criação dos jogos desportivos coletivos. As bolas de borracha de ressaltam (basquetebol), as bolas de futebol em couro sintético que deslizam rapidamente e permitem ser conduzidas e manipuladas de forma rica, etc. Também conceptualizamos progressões de aprendizagem, do simples para o mais complexo, para ajudar os alunos, primeiro a automatizar gestos técnicos para depois os poderem aplicar em situação de jogo. Parte-se do pressuposto que a mestria motora de nível avançado, expressa num jogo desportivo coletivo, tem que depender de gestos técnicos (Habilidades Motoras Básicas de Projeção e Receção – Praxias Transitivas), que permitem ao aluno a possibilidade de participar no jogo. No entanto, o driblar com o pé uma bola de futebol, ou o driblar uma bola de basquetebol com a mão, são habilidades estranhas no nosso passado, ou seja, são invenções recentes na nossa cultura. Nenhum antepassado nosso precisava destas habilidades para sobreviver. Também, a maior parte das atividades físicas de lazer praticadas pelos adultos, não se enquadram neste tipo de destrezas. Onde é que quero chegar com este raciocínio.

- 1) **Primeiro:** porque motivo entendemos que um aluno, para alcançar os objetivos do programa, tem que dominar gestos técnicos de projeção e receção que nunca utiliza na sua vida adulta, que não fazem parte do nosso legado biológico e que criam dificuldades e frustração em muitos alunos?
- 2) **Segundo:** Jean LeBoulch enfatiza os mecanismos percetivos da conduta motora em que o aluno “aprende a aprender” em vez de fazer e torna-se disponível e capaz de aprender qualquer atividade. Por esta razão, o conceito de **aprendizagem de um movimento desportivo** em si, não tem razão de ser, tanto pode ser esse como outro

qualquer. A atividade de **expressão pessoal** não pode ser ensinada. A criança e o adolescente têm direito a praticar a sua expressão pessoal, deixando assim emergir a **singularidade do seu sentir**, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional, ou como diz Berge (1970) citado por Isabel Lima (1995), a “desintoxicação da contenção”. Vítor da Fonseca (1987), afirma ainda que se “torna necessário desmistificar o problema do comando, das atitudes rígidas, da execução perfeita, da disciplina técnica e espetacular para nos projetarmos no **desenvolvimento da interioridade humana**, facilitando-lhe todos os meios de expressão e de simbolização, bem como todas as formas pessoais de pensamento e conhecimento”.

O jogo “Futebol Humano” adaptado ajuda muitos alunos a integrar-se no jogo que de outra forma não o fazem. Quando se introduz alguns alunos com deficiente domínio dos gestos técnicos, estes demitem-se de participar porque sentem frustração pelo facto de não conseguirem receber e passar a bola com sucesso e por isso ou são criticados diretamente pelos colegas mais hábeis, ou simplesmente estes últimos deixam de confiar neles e não lhes passam a bola. Como os jogos desportivos coletivos permitem as ações individuais através da progressão pelo drible (mão) ou condução da bola (pé), os alunos mais hábeis preferem ignorar os elementos frágeis e procurar o sucesso através de ações individualistas. Os alunos com menor domínio técnico sentem-se rejeitados e os mais hábeis prejudicados pela falta de envolvimento dos primeiros. Este é um dos problemas recorrentes nas aulas de Educação Física. Um aluno que não domina a bola, que a não trata por “tu” não consegue levantar a cabeça para observar a relação posicional dos jogadores e assim tomar decisões favoráveis ao sucesso da equipa. Por outro lado, numa situação de duelo entre jogadores com diferenças grandes no domínio técnico, os mais fracos perdem sempre para os mais hábeis o que cria frustração e desistência.

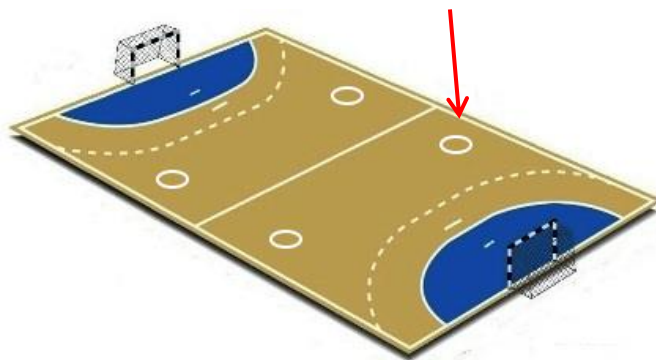
O Futebol humano aumenta a taxa de participação destes alunos com menor domínio técnico porque o sucesso no jogo deixa de depender do domínio de um objeto para se pontuar. As diferenças entre os alunos diluem-se e apenas se manifestam no domínio das capacidades condicionais (mais rapidez, mais resistência, maior capacidade atlética para fintar e eventualmente uma maior leitura tática da experiência do jogo com bola). Porém, tenho verificado que muitos alunos que assumem uma postura de espetadores nos jogos desportivos nucleares, neste jogo e noutros como o corfebol, aumentam o seu interesse e motivação e o nível de empenho aumenta porque conseguem participar, contribuir e até finalizar. Este é mais um motivo para repensar as matérias nucleares do PNEF. Caso estas existam, deverão ser representadas por jogos mais inclusivos e menos segregadores, que garantam maior taxa de sucesso.

Como é que aplico o Futebol humano tornando-o um Jogo Geneticamente Modificado:

Posso utilizar qualquer campo desportivo à disposição. Vou caracterizar o jogo num campo de andebol ou Futsal:

- a) Uma equipa constituída por 6 jogadores por exemplo (3 rapazes e 3 raparigas).
- b) 1 guarda redes que não pode sair da área restritiva do andebol (área do 6 metros).
- c) Os defesas não podem entrar na área restritiva (6 metros).

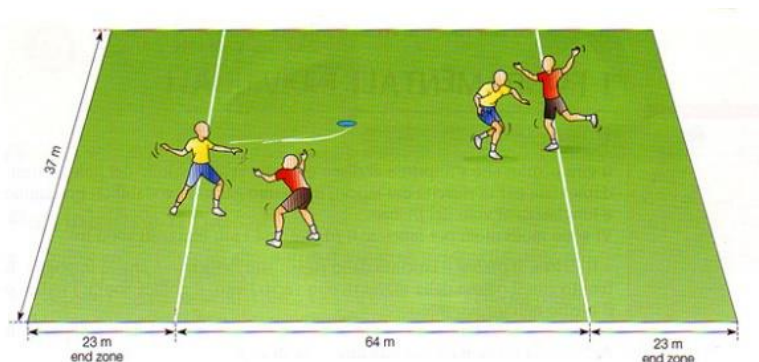
- d) Os atacantes podem entrar na área restritiva quando tentam marcar golo (pontuar).
- e) O jogo inicia-se com ambas as equipas dentro do seu meio campo (trata-se de um jogo de invasão territorial).
- f) Quando o jogo se inicia, ambas as equipas, através das suas ações individuais e coletivas, vão procurar que um dos seus elementos da equipa consiga entrar dentro da baliza sem ser tocado por nenhum defesa, incluindo o guarda redes.
- g) Quando um elemento da equipa adversária consegue, através da finta, entrar dentro da zona restritiva (área dos 6 metros), nenhum dos defesas pode tocá-lo para o obrigar a ficar imóvel, só o guarda redes o pode fazer. Porém, nenhuma equipa consegue pontuar (colocar um elemento da sua equipa dentro da baliza) recorrendo exclusivamente a ações individuais isoladas porque a baliza é pequena e o guarda redes consegue facilmente tocá-lo antes de entra dentro da baliza. O ponto exige obrigatoriamente pelo menos a ação tática e articulada de dois jogadores dentro da área restritiva para que, enquanto um simula entrar numa extremidade (junto a um poste), o outro aproveita essa ação para marcar golo porque o guarda redes fica dividido e incapaz de defender ambos.
- h) Quando um jogador de uma equipa é tocado dentro do meio campo adversário, deve ficar imóvel até que algum colega de equipa o toque e o liberte para que possa continuar a ação ofensiva. Um jogador liberto, pode regressar para o seu meio campo onde está salvaguardado. Ou seja, durante o jogo, um jogador só corre o risco de ficar imobilizado temporariamente caso seja tocado no meio campo adversário. No entanto, por vezes criar uma situação ou desmarcação de rotura sabendo que vai ser tocado (sacrifício pessoal temporário), serve para desviar a atenção, atraindo os defesas para si, libertando um colega que cria uma desmarcação de rotura do lado oposto do campo para tentar chegar à área de baliza. Os jogadores que ficam imobilizados no campo adversário, continuam em jogo e podem desempenhar um papel importante no golo quando um colega de equipa, desmarcando-se, os toca, libertando-os e iniciando uma movimentação conjunta para tentar finalizar. É frequente ver os alunos em jogo a combinar ações táticas e movimentações, algo que não vejo nos jogos desportivos nucleares onde estão mais preocupados e centrados na bola e no seu controlo e domínio.
- i) Muitas vezes, para facilitar a incursão dos alunos no campo adversário, coloco dois arcos (arco de rítmica) posicionados junto às linhas laterais a uma distância média do meio campo para funcionarem como “coito”. Estas zonas não podem conter mais do que 1 aluno de cada vez e este não pode permanecer dentro do arco (“Coito”), mais do que 5 segundos para obrigar a haver movimentações e evitar estagnação do jogo.



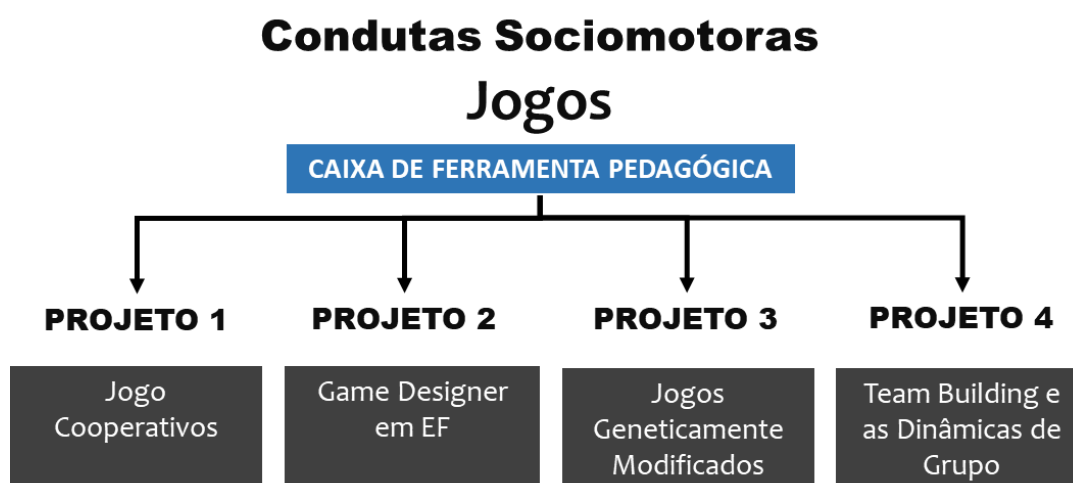
O exemplo do Frisbee adaptado:

O jogo pratica-se com as regras do frisbee, no entanto, em vez de se jogar com o disco, os alunos utilizam um ringue ou anel de borracha. Esta adaptação introduz várias vantagens:

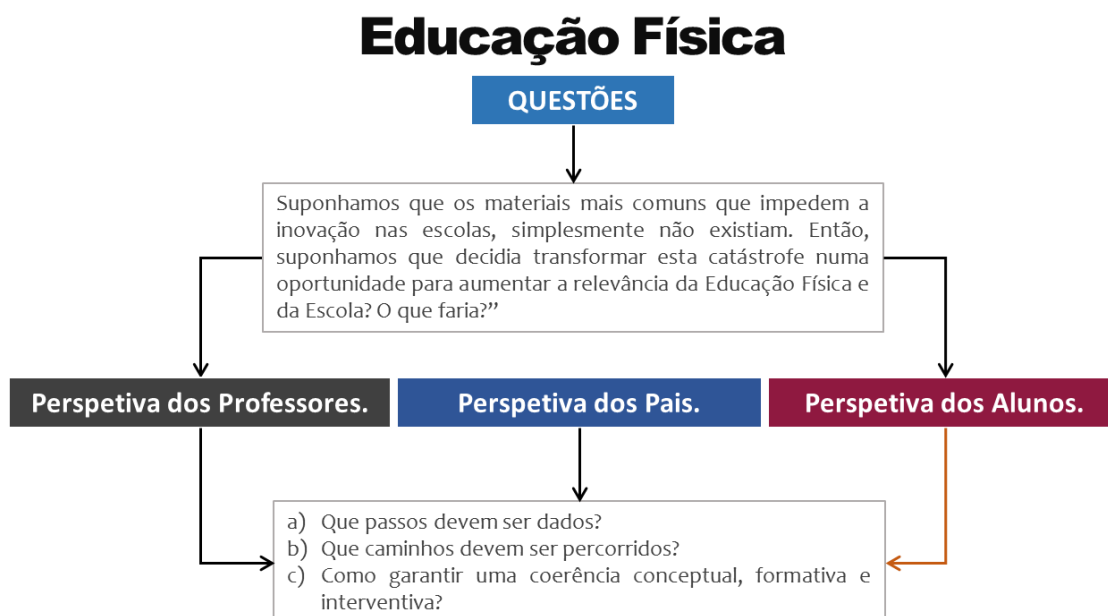
- Dificuldade que muitos alunos sentem em utilizar corretamente o disco, tanto a técnica de lançar como de receber.
- O ringue-não-plano, e como tal, é possível atirar e receber com maior segurança e sucesso para muitos alunos. Verifica-se que, muitos alunos têm dificuldade no atirar e receber e como tal, existe vantagem no facto do ringue (anel) ser de material flexível. O disco exige uma técnica mais elaborada.
- Como o jogo recorre à auto-referência, ou seja, são os alunos que têm de resolver as divergências de opinião relativamente às infrações, permite o empoderamento dos alunos na gestão e resolução de conflitos.
- O ringue, por ser um objeto que não plana e exige força de braço para ser arremessado, permite ser jogado indoor, dentro do pavilhão desportivo ou num polidesportivo exterior com as dimensões do campo de andebol.



Resumo dos Principais Projetos:



8 - CONCLUSÕES



Temos um modelo de Educação Física do Século XIX, Professores de Educação Física do Século XX e alunos do Século XXI. Como é que vamos resolver este dilema? Com certeza que não o faremos com base no mesmo sistema de crenças que criou o problema que enfrentamos.



Os passos que devem ser dados, os caminhos que devem ser percorridos e a coerência conceptual, formativa e interventiva tem de integrar um novo discurso, diferente daquele que tem imperado até agora.

A minha prática profissional permitiu-me evoluir a minha forma de pensar, sentir e praticar a Educação Física à medida que ia testando os programas de Educação Física e constatando as suas limitações. Os PNEF são um mapa bem concebido e teorizado, mas que, pelos motivos apontados, manifestam muitas limitações e não permitem que os professores

de Educação Física concretizem os seus objetivos e finalidades. Obviamente que as opções ideológicas subjacentes ao PNEF refletem uma realidade social que está em profunda mudança e por isso é fundamental refletir sobre os mesmos e efetuar as necessárias alterações.

Não me revejo no paradigma que alicerça os atuais programas de Educação Física e tenho vivido muitos momentos de conflito entre o dever de os cumprir e a necessidade interior de servir os alunos da forma que eles merecem. Não devemos confundir um mapa com a realidade. Os PNEF representam uma interpretação bidimensional da realidade e a prática concreta tridimensional numa aula de Educação Física, coloca-nos desafios constantes na relação com personalidades muito diferentes dos nossos alunos. Tentar formatá-los a um modelo homogêneo de interpretação da formação dos seus corpos tem sido motivo de tensões e conflitos na sala de aula, muitos deles extremamente desagradáveis que me fizeram, em vários momentos, equacionar a minha continuidade como professor de Educação Física e tentar encontrar outro rumo. Se um modelo não funciona, não devemos continuar a forçar a realidade para que ela se encaixe numa conceção teórica, devemos sim mudar o modelo e sobretudo a nossa forma de pensar, para que possamos responder de forma adequada às motivações e vontades dos alunos e das suas famílias.

Tenho participado em muitos momentos de formação promovidos por colegas da área da Educação Física e Desporto, que procuram da melhor forma, com o maior brio, profissionalismo e dedicação, garantir que os professores de EF se mantenham atualizados no campo do desporto e assim melhorem as suas praxias pedagógicas em sala de aula. Porém, pelo facto de não se fazer uma abordagem multidisciplinar e sobretudo, procurar na investigação de ponta da ciência, introduzir elementos divergentes e inovadores na forma como vemos o corpo e a educação física e desporto, arriscamos a estagnar e ficarmos cristalizados em formas de pensamento anacrónicas e obsoletas. Eu vejo a Educação Física como uma disciplina ou área que estagnou e não consegue adaptar-se à nova realidade. As dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula refletem esta obsolescência. É fundamental recuperar áreas de expressão motora empurradas para a margem da formação dos professores de educação física como a psicomotricidade porque estas têm muitas respostas para dar e muitos contributos para dar e sobretudo muitas soluções para os problemas em sala de aula. Quem fala da psicomotricidade fala das holopraxias. Se os nossos colegas de Educação Física da China, do Japão e doutros países do oriente possuem práticas corporais que promovem benefícios tão significativos na saúde de quem os pratica, porque motivo estamos ainda fechados no nosso modelo cultural quando já deveríamos ter assimilado essas práticas. Fiz formação na Rússia em Bioeletrografia e contactei alguns professores da Universidade de Cultura Física de São Petersburgo. É fantástico verificar como é que esses investigadores vencem a barreira do preconceito cultural e científico que nós temos, e investigam o corpo no domínio da Biofísica Informativa Quântica, trazendo esses conhecimentos para o campo da medicina, do desporto e da Educação Física com ganhos significativos para os alunos. Convidei um desses investigadores a estar presente em Portugal (Dr. Konstantin Korotkov), numa conferência sobre Inteligência Emocional e Bioenergética e verifiquei que, nenhum colega de Educação Física participou, o que denota uma profunda falta de abertura para uma necessária mudança de paradigma e um discurso diferente relativamente ao corpo.

As comunidades de aprendizagem trazem novos desafios à Educação Física, no entanto, as respostas têm de ser encontradas a nível local, pela comunidade educativa e não pelo poder central ou pelas Universidades. As pessoas nas escolas é que sabem o que precisam para a educação dos seus filhos. Os laboratórios de Investigação e inovação na Educação Física estão nas escolas e são alunos, professores de EF, pais e outros atores interessados que têm de encontrar o seu modelo e construir os seus projetos através do diálogo igualitário manifestando a sua Inteligência Cultural.

Resumo da minha proposta: Novo PNEF

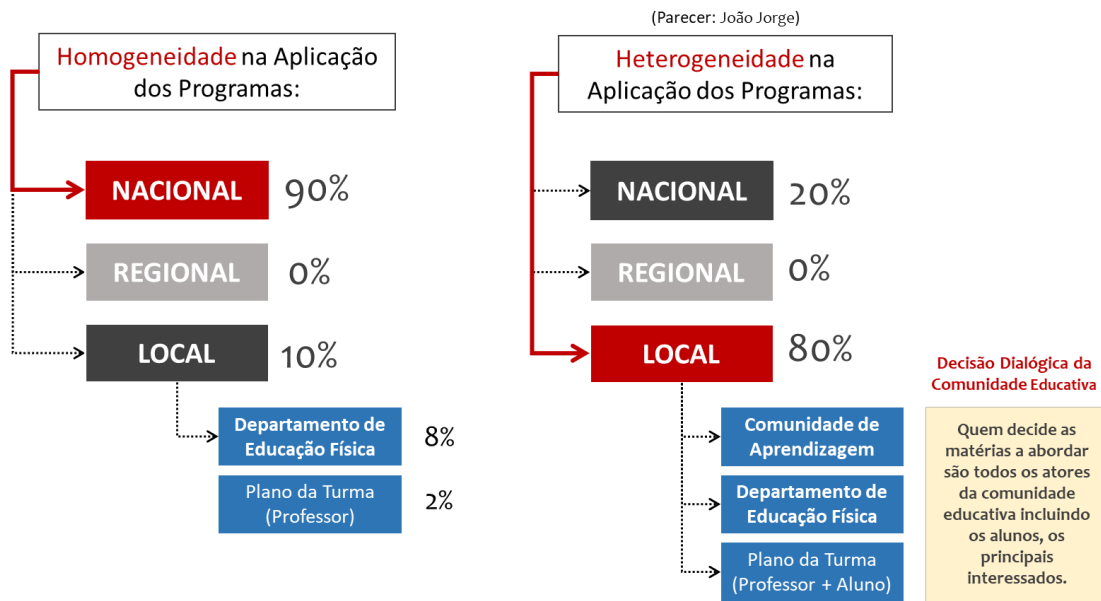
Finalidades:	<p>Finalidades: o programa assume 4 grandes finalidades: na perspetiva da qualidade de vida, da saúde, bem-estar, auto-consciência e Educação Para a Paz.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Formação em habilidades para a vida e participação em atividades físicas ao longo da vida. 2) Apoio aos jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos. 3) Formar alunos fisicamente literados com o conhecimento e a autoconfiança necessários para o sucesso académico. 4) Desenvolver as competências e os valores para os desafios do século XXI. <p>Diferenciação do ensino básico e secundário:</p> <p>Opções de organização curricular:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) As matérias estão apresentadas no novo Quadro de Extensão da EF e funciona apenas como um menu que facilita a sistematização e escolha. 2) 80% do currículo é definido pelas Comunidades de Aprendizagem e pelos alunos a nível LOCAL. 3) As matérias organizam-se em função de 3 grandes áreas relativas às Inteligência Múltiplas ou competências suaves. Cada área organiza um conjunto de matérias que facilitam uma experiência mais significativa desse tema ou inteligência, tendo sempre como pano de fundo o movimento ou a quietude: <ol style="list-style-type: none"> a. Inteligência Corporal Cinestésica – Físico – Condutas Ideo e Percetivo motoras b. Inteligência Emocional – Emocional – Condutas Psicomotoras c. Inteligência Social – Social – Condutas Sociomotoras. 4) As matérias não se especificam em função de 3 níveis (introdução, elementar e avançado) porque cada aluno faz o seu caminho personalizado em função dos seus objetivos individuais. 5) O processo de formação do aluno não fica dependente de matérias nucleares e alternativas, mas como foi referido dos seus objetivos pessoais os quais serão operacionalizados através do seu Projeto Pessoal organizado segundo a Metodologia de Trabalho em Projeto sendo um processo auto-regulado).
--------------	---



1. Formação em habilidades para a vida e participação em atividades físicas ao longo da vida.
2. Apoio aos jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos.
3. Formar alunos fisicamente literados com o conhecimento e a autoconfiança necessários para o sucesso académico.
4. Desenvolver as competências e os valores para os desafios do século XXI.

Definição das Linhas orientadoras gerais no PNEF: operacionalização da responsabilidade da Comunidade de Aprendizagem:

<p>Objetivos Gerais:</p>	<p>Competências comuns a todas as áreas: podemos manter os 4 princípios fundamentais relativamente aos objetivos da EF:</p> <p>a) A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente (os alunos assume a responsabilidade nas decisões de pré-impacto, impacto e pós impacto: auto-regulação da aprendizagem).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral <p>b) Promoção da autonomia assumindo a responsabilidade pelas fases da planificação da sua atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar a Metodologia de Trabalho por Projetos: <ol style="list-style-type: none"> i. Fase I – definição do problema; ii. Fase 2 – Planificação e desenvolvimento; iii. Fase III – execução; iv. Fase IV – divulgação/avaliação. ▪ Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano. ▪ Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança. <p>c) Valorização da criatividade (iniciativa dos alunos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos criam ou modificam os elementos básicos dos jogos em função dos objetivos planeados: <ol style="list-style-type: none"> i. Game Designer. ii. Jogos Geneticamente Modificados. iii. Team Building. iv. As tarefas Heurísticas não possuem um algoritmo, e como tal os alunos têm que experimentar as várias possibilidades e descobrir uma solução nova (motora). ▪ Aprendizagem ativa: os alunos realizam pela prática e ensinam-se mutuamente (estilos de ensino centrados nos alunos). <p>d) Orientação da sociabilidade (cooperação efetiva entre os alunos). Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo. Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários. Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles. Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s). Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma. Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade. Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.</p> <p>Competências por área:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Serão definidas na comunidade de aprendizagem e pelos alunos porque ficam dependentes das escolhas individuais e dos percursos alternativos de cada aluno. ▪ O quadro 2 - composição curricular refletirá o plano individual da comunidade de aprendizagem, da turma e do aluno.
---------------------------------	---

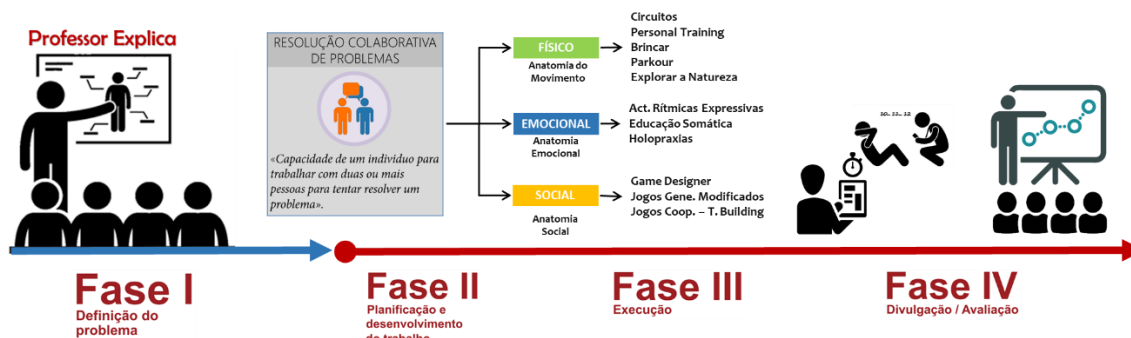


Da responsabilidade da Comunidade de Aprendizagem:

Orientação Metodológica:	<p>Condições de aplicação dos programas e de desenvolvimento da EF: Autonomia das Escolas (80% na determinação dos programas de EF).</p> <p>a) Projeto de EF da escola: Participação Educativa da Escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisões ao nível do currículo dos alunos, com a inclusão de componentes <u>regionais</u> e <u>sobretudo locais</u> respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional (passa a assumir um peso de 80% na definição do currículo). O âmbito nacional apenas define as linhas orientadoras gerais e evoluir para um modelo heterogéneo. ▪ as opções curriculares precisam refletir os interesses e personalidades dos estudantes, a cultura da escola e os recursos da comunidade. ▪ O agrupamento de escolas, para facilitar a desejável coerência do percurso escolar dos alunos, estabelece de parcerias com organizações e serviços locais. ▪ Incluir no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Escola ou agrupamento de escolas, intenções educativas que valorizem a área da EF na formação dos jovens, bem como as condições necessárias para que os Objetivos e Finalidades da Educação Física sejam assumidos pela Comunidade Educativa e pelos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica, como referência e critérios de sucesso educativo. ▪ Recursos temporais: uma vez que o modelo flexível prevê tempos, ritmos e espaços diferentes, permite aos alunos optar por soluções que exijam uma gestão personalizada do tempo para além de um momento de encontro definido pelo horário (autonomia e responsabilidade). <p>b) Plano de Turma: prevê uma articulação dos objetivos individuais (Plano do Aluno e o desenvolvimento físico/motor, pessoal e emocional) com os objetivos do grupo (sociomotricidade – cooperação, resolução de conflitos, cooperação, partilha, etc...). Este plano obedece ao princípio da especificidade do plano de turma porque os alunos fazem escolhas diferentes para as mesmas áreas de formação (Inteligência Múltiplas), em termos de objetivos, métodos, tempos, materiais, etc... Participação nos Grupos Interativos</p> <p>c) Plano do Aluno: mais do que uma igualdade de oportunidades promove-se uma equidade de oportunidades através de percursos curriculares alternativos e diversos em função do perfil e personalidade de cada aluno. A inclusividade pressupõe a diferenciação dos processos metodológicos que cada aluno escolhe em função dos seus objetivos pessoais considerando a sua individualidade.</p>
--------------------------	---

Da responsabilidade da Comunidade de Aprendizagem:

<p>Especificação das áreas e matérias.</p>	<p>É uma decisão conjunta entre a comunidade de aprendizagem, do professor e do aluno.</p> <p>Cabe a cada aluno definir aquilo que quer aprender relativamente a cada conteúdo bem como o nível de aprofundamento a explorar.</p>
--	---

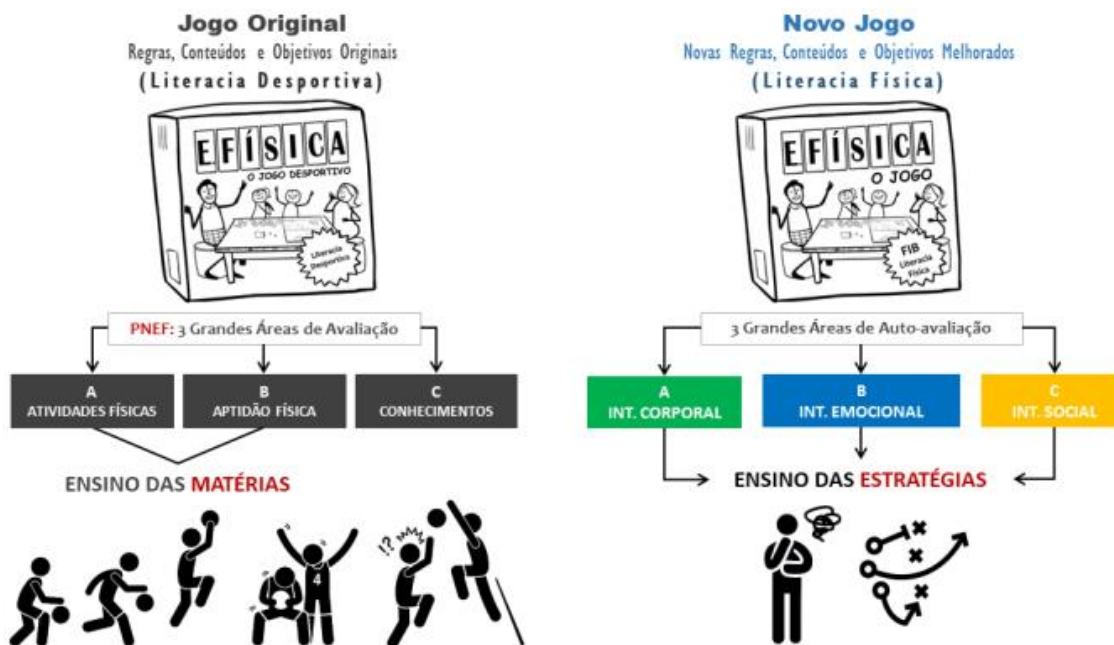


Da responsabilidade da Comunidade de Aprendizagem:

<p>Avaliação</p>	<p>1) Normas de referência para a definição do sucesso em EF:</p> <ol style="list-style-type: none"> Considera-se que o reconhecimento do sucesso é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem dos objetivos gerais. Os critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse grau de sucesso. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas. Participação Educativa da Comunidade (Comissões Mistas) na definição dos critérios de avaliação. A avaliação será fundamentalmente um processo auto-regulado pelo aluno. Abandono da avaliação tradicional centrada no professor que observa as competências motoras num momento de avaliação. A avaliação será feita em função do grau de consecução dos objetivos propostos pelo aluno no início do seu Projeto. A preocupação fundamental destas normas de referência está em concorrer e potenciar as características mais importantes da Educação Física e do PNEF, nomeadamente as apostas na formação eclética do jovem, bem como o apelo e valorização da flexibilidade de tratamento dos conteúdos programáticos. Igualmente importante é assegurar o princípio de ajustamento do programa ao estágio de desenvolvimento dos alunos, o que equivale a dizer que as normas que se apresentam têm de proporcionar o equilíbrio e potenciar os pontos fortes dos alunos garantindo que para todos se encontra a sua "mais valia". A avaliação é um processo personalizado onde o aluno define os indicadores, define os parâmetros e utiliza as ferramentas, aplicações, e métodos mais adequados ao seu perfil e objetivo. ASPETOS OPERACIONAIS: <ol style="list-style-type: none"> consideram-se, como referência fundamental para o sucesso nesta área disciplinar, três grandes áreas de avaliação específicas da Educação Física, que representam as grandes áreas de extensão da Educação Física: <ol style="list-style-type: none"> Inteligência Corporal. Inteligência Emocional. Inteligência Social. Regras de seleção das matérias: deverão escolher pelo menos 1 forma de expressão motora de cada um dos 3 Grupos (A, B, C) por semestre, podendo propor mais do que uma área.
-------------------------	---

Espero que a minha contribuição para esta reflexão ajude aqueles que se interessarem a abrir a sua mente e a ver para lá do horizonte. As soluções têm que ser procuradas de forma diferente porque não podemos resolver os nossos problemas com o mesmo tipo de mentalidade que os criou.

Um abraço fraterno a todos os Professores de Educação Física que no dia a dia da sua profissão procuram fazer o seu melhor com ferramentas do século passado.



9 - BIBLIOGRAFIA

1. Adelina Lopes da Silva, António Duarte, Isabel Sá, Ana M. Veiga Simão. 2004. Apendizagem Auto-regulada pelo Estudante – perspetivas psicológicas e educacionais. Porto Editora.
2. Amílcar Saavedra. 1988. Introdução à educação física 10º/11º anos de escolaridade. Edições ASA.
3. Ângela Azevedo, Paulo Dias, Ana Salgado, Teresa Guimarães, Isabel Lima, Andreia Barbosa. Relacionamento Professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Médio Português. Paidéia. Vol. 22. Nº 52. maio-agosto 2012. Pp197-206.
4. Annie Leonard. 2010. The Story of Stuff – How our obsession with stuff is trashing the planet, our communities, and our health – and vision for change. Contable – London.
5. Benjamin Bloom. The 2 sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Research. Vol. 13. Nº 6. Jun-jul. 1984. pp 4-16.
6. Bernie Krause. Loss of Natural Soundscapes Within the Americas. FICAN Synposium on Preservation of Natural Quiet. Accoustic Society of America Session 3. 3 november 1999.
7. Caio Miranda. 1979. Hatha, o abc do Yoga. Ediouro.
8. Candace B. Pert. 1999. MOlecules of Emotion – The science behind Mind-Body Medicine. Touchstone Book.
9. Carlinda Leite. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. Educação Unisinos. 16(1). janeiro/abril 2012. Pp. 87-92
10. Carly Wood and Katie Hall. Physical Education od Playtime: which is more effective at promoting physical activity in primary school children. BMV Research Notes. 8:12. 2015. p 1-5.
11. Carolin Hagelskamp, Marc Brackett, Susan Rivers, Peter Salovey. Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. A. J. Community Psychol. 27 february 2013.
12. Carmen Lúcia Soares. Georges Hébert e o Método Naturel: Nova sensibilidade, Nova educação do corpo. Revista Brasileira de Ciências do esporte. Setembro 2003. Volume 25. Pp. 21-39.
13. Catherine Ward Thompson. Activity, exercise and the planning and design of outdoor spaces. Journal of Environmental Psychology. 2013. Volume 34. Pp. 79-96.
14. Claude Steiner e Paul Perry. Educação Emocional – Literacia Emocional ou a arte de ler emoções. Pergaminho.
15. Colin MacDonald, Tyson Cecka, Juliet Vong. Design guidelines for outdoor parkour spaces. 2015. PKV Parkour Visions.
16. Comité Olímpico Português. 2015. Valorizar e afirmar socialmente o desporto: um desígnio nacional.
17. COP. Desporto, Crescimento económico e emprego – Valorizar Socialmente o Desporto: um desígnio Nacional (Estudo sobre o contributo do desporto para o crescimento económico e o emprego na EU, 2011-2012).
18. 4. Dan Grabowsky & Signe Dalsgaard Thomsen. Parkour as health Promotion in Schools: A Qualitative Study on Health Identity. World Journal of Education. 2015. Vol. 5. Nº 3. Pp. 37-43.
19. Daniel Goleman. 2006. Inteligência Social – a nova ciência do relacionamento humano. Temas & Debates.
20. Daniel Pink. 2006. A whole new mind – why the right-brainers will rule the world. Riverhead Books
21. David Rock, Christine Cox. SCARF® in 2012: updating the social neuroscience of collaborating with others. Neuroleadership journal. 2012. Issue 4. pp 1-14.
22. David Rock. Managing with the brain in mind. Oxford Leadership Journal. December 2009. Volume 1. Issue 1. pp 1-10.
23. David Rock. SCARF: a brain-based model for collaboration with and influencing others. Neuroleadership Journal. Issue 1. 2008. pp 1-9.
24. Dean Mobbs, Walter McFarland. The neuroscience of motivation. Neuroleadership Journal. Issue 3. 2010. pp 1-10.
25. Débora Bolsanello. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. Motrivivência Ano XXIII, Nº 36. Jun. 2011. Pp 306-322
26. Despacho n.º 9311/2016. De 21 de julho. Criar um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, doravante designado Grupo de Trabalho.
27. Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

28. Despacho n.º 3721/2017. programa nacional para a inovação na aprendizagem - projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica.
29. Despacho n.º 5908/2017, a autonomia no desenvolvimento curricular.
30. Despacho n.º 6478/2017. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
31. Donald E. Ingber. The architecture of life. Scientific American. January 1998
32. Donald E. Ingber. Mechanobiology and diseases of mechanotransduction. *Annals of Medicine* 35. 2003. Pp 1-14.
33. Duncan Van Dusen, Steven Kelder, Harold Kohl, Nalini Ranjit, Cheryl Perry. Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren. *Journal of School Health*. December 2011. Vol. 81. Nº 12. Pp. 733-740
34. Elaine de Beauport, Aura Diaz. 1996. The Three faces of Mind – Developing your mental, Emotional and behavioural intelligences. Quest Books.
35. Elizabeth de Freitas. Parkour and the Built Environment – Spatial Practices and the Plasticity of School Buildings. *Journal of Curriculum Theorizing*. 2011. Vol. 27. Nº 3. PP. 209-219
36. Ernest O’Boyle, Herman Aguinis. The Best and the Rest: revising the norm of normality of individual performance. *Personnel Psychology*. 2012. 65. Pp 79-119.
37. Escolástica Puttini, Luzia Lima. 1997. Ações Educativas – vivências com psicodrama na prática pedagógica. *Ágora*.
38. Fabiana Braga, Roseli Mello. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elementos chave para uma educação de êxito para todos. *Educação Unisinos*. 18(2). Maio/agosto 2014. Pp 165-175.
39. Fátima Cristina Matos dos Santos. Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de EF. Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Setembro 2001.
40. Fernando Gomez-Pinilla and Charles Hillman. The influence of Exercise on Cognitive Abilities. *Compr. Physiol*. 2013 january. Vol. 3. Nº. 1. Pp. 403-428.
41. Francisco Carreira da Costa. O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*. Vol. I. Nº 1. Maio/junho 1984. Pp 22-26.
42. Francisco Carreira da Costa. No clube também se ensina e se aprende. *Revista Horizonte* Vol. III. Nº 16. Novembro-dezembro 1986. Pp 119-123.
43. Gerda Boyesen. 1922. Entre Psiquê e Soma – Introdução à psicologia Biodinâmica. 2ª edição. Summus Editorial.
44. Gert-Jan Pepping, Erik Timmermans. Oxytocin and the Biopsychology of performance in team sports. *The science world journal*. Volume 2012,
45. Graham Horwood. 2002. Tai Chi Chuan the Code of life – revealing the Deeper Mysteries of China’s Anvient Art for Health and Harmony. Dragon Door Publications.
46. Gregory J. Welk, Allen W. Jackson, James R. Morrow, William H. Haskell, Marilu Meredith and Kenneth H. Cooper. The Association of Health-related Fitness With Indicators of Academic Performance in Texas Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2010. Volume 81. Supplement to Nº 3. Pp. 16-23
47. Guilherme Martins e colaboradores. 2017. Perfil do aluno à saída da Escolaridade obrigatória. ME-DGE.
48. Helder Resende, Agostinho Rosas. Metodologias de Ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Asworth. *ResearchGate*. January 2011.
49. Helena Kovacs, Luís Tinoca. Unfreeze the Pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. *Revista tempos e espaços em Educação*. Vol. 10. Nº 23. Set/dez. 2017. Pp 73-86.
50. HMG sports-systems.com Austria – Free Running Park Equipment.
51. J. Eric Tayler, Jessica Witt, Mila Sugovic. When walls are no longer barriers: perception of wall height in parkour. *Perception*. 2011. Volume 40. Pp. 757-760.
52. João Marôco, Conceição Gonçalves, Vanda Lourenço, Rosário Mendes. PISA 2015. IAVE. Instituto de Inovação Educativa. Pp 1-136
53. IDP. 2011. Plano Nacional de Atividade Física. IDP.
54. Inês de Jesus Pereira. A influência da classificação de Educação Física na média final e sua associação com a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física. 2013.
55. Jacques Delors et all. 1996. Educação um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Edições ASA

56. James Hay, J. Gavin Reid. 1982. As bases anatômicas e mecânicas do movimento humano. Prentice/Hall do Brasil.
57. Jia Yi Chow, Ian Reshaw, Chris Button, Duarte Araujo. The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. Review of Educational Research. May 2013. pp 1-30
58. Jia Yi Chow, Keith Davids, Chris Button, Ian Renshaw. 2016. Nonlinear Pedagogy in skill acquisition. An introduction. Routledge.
59. João Jacinto e col. Programa de Educação Física do 3º Ciclo. (Reajustamento) Novembro 2001.
60. João V. dos Santos, Jorge faria, Rui Pinho. 2013. Fair Play Educação Física 10º, 11º e 12º anos – manual do professor. Texto Ed.
61. Joel de Rosnay. 1975. O macroscópio – para uma visão global. Estratégias Criativas.
62. John =Sullivan. 2014. Changing the game – the parent’s guide to raising happy, high-performing athletes and giving youth sports back to your kids. MJ New York
63. John G. Peristiany. 1965. Honra e Vergonha – valores das sociedades mediterrânicas. Fundação Calouste Gulbenkian.
64. Jonathan Bergmann, Aaron Sams. 2012. Flip your classroom – reach every student in every class every day. ISTE ASCD.
65. Josh Davis, Maite Balda, david Rock, paul McGinniss, Lila Davachi. The science of making learning stick: an update to the AGES Model. Neuroleadership Journal. Volume 5. August 2014. pp 1-15
66. Judith Pink. Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. Research Quaterly for Exercise and Sport. 84: 4. 20 nov. 2013. pp 407-418.
67. Juliana Castro Carvalho, Sandra de Almeida. Desenvolvimento Moral no ensino médio: concepções de professores e autonomia dos alunos. Psicol. Argum. Volume 29. Nº 65. Abril-junho 2011. pp 187-199
68. 11. Kirk Erickson, Charles Hillman and Arthur Kramer. Physical activity, brain and cognition. Current Opinion in Behavioral Sciences. 2015. Vol. 4. Pp. 27-32.
69. L. Todd Rose, Parisa Rouhani, Kurt Fisher. The Science of the Individual. Mind, Brain and Education. Volume 7. Nº 3. 2013. Pp 152-158
70. Lauri Nummenmaa, Enrico Glerean, Riitta Hari, Jari Hietanen. Bodily maps of emoticons. PNAS Vol. 111. Nº 2. January 14, 2014. Pp 646-651.
71. Lei n.º 113/2017 de 29 de dezembro. Grandes Opções do Plano para 2018.
72. Lewis G. Halsey, Samuel Coward, Robin Crompton, Susannah Thorpe. Practice makes perfect: Performance optimization in arboreal parkour athletes illuminates the evolutionary ecology of great ape anatomy. Journal of Human Evolution. 2017. Vol. 103. Pp. 45-52.
73. Lon Kilgore. Anthropometric variance in humans: assessing Renaissance concepts in modern applications. Anthropological Notebooks – Slovene Anthropological Society. 2012. 18 (3): pp 13-23
74. Lori Nathanson, Susan Rivers, Lisa Flynn, Marc Bracket. Creating Emotional Intelligent Schools With RULER. Emotion Review. Vol. 8. Nº4. October 2016. Pp 1-6.
75. Luis Mmiguel R. Perez. 1987. Desarrollo Motor Y Actividades Físicas. Editorial Gymnos.
76. Manel Sérgio. 1989. Motricidade Humana uma nova ciência do homem. UTL ISEF.
77. Marc Brackett, Susan Rivers, Maria Reyes, Peter Salovey. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULLER feeling words curriculum. Learning and Individual Differences 22. 2012. pp 218-224.
78. Márcia Cândida Gozzi, Helena Ruete. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. Revista Mackenzie de Educação Física e esporte. 5(1). 2006. Pp 117-135
79. Margaret Kern, Lea Waters, Alejandro Adler, Mathew White. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. The Journal of Positive Psychology. Published online: 17 jul 2014. pp 1-10.
80. Margarida Gaspar de Matos. 2005. Comunicação gestão de conflitos e saúde na escola. Edições FMH.
81. Margarida Gaspar Matos e colaboradores. A saúde dos adolescentes portugueses – Relatório do estudo HBSC 2010. 1ª edição – Lisboa março de 2012.
82. Maria da Conceição Furtado Brito. Análise de Pavimentos de parques Infantis Feitos com Granulados de Pneus Usados. – Avaliação do Potencial Risco Para a Saúde das Crianças. 2009. Dissertação apresentada na FCT-UNL, para obtenção do grau de Mestre em Engenharia do Ambiente – Engenharia Sanitária
83. Maria Regina Reyes and col. The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for the RULER Approach to Social and Emotional Learning. School Psychology Review. Volume 41. 2012. Nº 1. pp 82-89.

84. Maria da Soledade Barradas Estrébio. As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico – Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários. Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa – Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. 2010. Dissertação apresentada na FCTUNL para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação
85. Mark Hyman. 2009. *Until it Hurts – america’s obsession with Youth Sports and How it harms our kids*. Beacon Press.
86. Mark S. Tremblay e col. Sedentary Behaviour Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. Tremblay et al. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2017. 15. 75. Pp. 1-17
87. Martin Dvorak, Neils Eves, Vaclav Bunc and Jiri Balas. Effects of parkour Training on Health-related Physical Fitness in Male Adolescents. *The Open Sports Sciences Journal*. 2017. Volume 10. Pp. 132-140
88. Martin Seligman, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of Education*. Vol. 35. Nº 3. June 2009. pp 293-311.
89. Martin Seligman, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of Education*. Vol. 35. Nº 3. June 2009. pp 293-311.
90. Mary L. Northway e Lindsay Weld. 1999. *Testes Sociométricos- Livros Horizonte*.
91. Michael Gurtman. Exploring personality with the interpersonal circumplex. *Social and Personality Psychology Compass*. 3 (2009). Pp 1-19
92. Michael Kosfeld, Markus Heinrichs, Paul Zak, Urs Fishbacher, Ernst Fehr. Oxytocin increases trust in humans. *Nature*. Vol. 435|2. June 2005. pp 673-677.
93. Michelle Yik. Affect and interpersonal behaviours: where do circumplexes meet? *Journal of research in Personality* 44 (2010). Pp 721-728.
94. Michelle Yik, James Russel. James Steiger. A 12-Point circumplex Structure of Core Affect. *Emotion*. Vol. 11. Nº 4. 2011. Pp 705-731.
95. Mischa Titiev. 1963. *Introdução à antropologia Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian.
96. Monica Lounsbery and col. District and School Physical Education Policies: Implications for Physical Education and Recess Time. *Ann. Behav. Med. Suppl* 1. 2013. pp 131-141
97. Musska Mosston e Sara Ashworth. Estilos de ensino. *Revista Horizonte*. Vol. II. Nº 1. Maio-junho. Pp 23-32.
98. Naomi Eisenberger, Matthew Lieberman, Kipling Williams. Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science* Vol. 302. 10 october 2003. pp 290-292.
99. Neiva Leite, Rossine e Aguiar Junior, Fabricio Cieslak, Mary Ishiyama, Gerusa Milano, Joice Stefanello. Perfil de Aptidão Física dos Praticantes de Le Parkour. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. Maio/junho 2011. Volume 17. Nº 3. Pp. 198-201.
100. Nima Derakhshan, Tony Machejefski. Distinction between parkour and freerunning. *Chinese Journal of traumatology*. 2015. Vol. 18. PP 1
101. Noel Johnson, Alexandra Mislin. Trust games: a meta-analysis. *Journal of Economic Psychology*. 32. 2011. Pp 865-889.
102. Olivier Reboul. 1982. *O que é aprender?* Livraria Almedina Coimbra.
103. Patricia Bataglia, Alessandra de Moraes, Rita Lepre. A Teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*. 15. 1. janeiro-abril 2010. pp 25-32.
104. Patrick Lencioni. 2002. *The Five Disfunctions of a Team – a leadership fable*. Jossey-Bass
105. Patrick Markey, Charlotte Markey. A brief assessment on the interpersonal circumplex: The IPIP-IPC. *Research Gate*. Volume 16. Nº 4. December 2009. Pp 352-361.
106. Paul Chek. 2010. *Movement that matters*. C.H.E.K. Institute Publication.
107. Paul Gilchrist & Belinda Wheaton. Lifestyle sport, public policy and youth engagement: examining the emergence of parkour. *International Journal of Sport Policy and Politics*. Vol. 3, Nº 1, march 2011, pp. 109-131
108. Paul Zak, Angela Stanton, Cheila Ahmadi. Oxytocin increases generosity in humans. *Plos One*. 2. issue 11. november 2007. Pp 1-11.
109. Paul Zak, Robert Kurzban, William Mtzner. Oxytocin is associated with human trustworthiness. *Hormones and behavior*. Vol. 48. 2005. pp 522-527.
110. Paula Batista, Lúcia Rêgo, Avelino Azevedo. 2002. *Em movimento – guia prático livro do professor*. Edições ASA.
111. Paula Romão, Silvina Pais. 2004. *Práticas Desportivas e recreativas*. Curso tecnológico de Desporto 10º ano. Porto Editora.

112. Paulo Carvalho. Pedestrianismo e percursos pedestres. Cadernos de Geografia. Coimbra FLUC n.º 28/29. 2009/10. pp. 193-204
113. Pedro Sarmiento. A observação como tarefa de ensino. Revista Horizonte. Vol. V. Nº 25. Maio-junho 1988. Pp 27-30
114. Peter Gray. 2013. Free To learn – Why unleashing the instinct to Play will Make Our Children Happier, More self-Reliant, and better Students for life.
115. Pierre Weil. 1999. A mudança de sentido e o sentido da mudança. Editora Rosa dos ventos.
116. Rafael Bautista e col. 1993. Necessidades Educativas Especiais. Coleção saber mais. Dinalivro
117. Ramón Flecha, Marta Soler. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. Cambridge Journal of Education. Vol. 43. Nº 4. 2013. Pp 451-465.
118. Reinaldo Soler. 2012. Team Building – construindo times verdadeiros: na empresa, escola e comunidade. Sprint.
119. Reinaldo Soler. 2009. Esporte Cooperativo – uma aposta para além das quadras, campos e pátios. Sprint.
120. Reinaldo Soler. 2011. Jogos Cooperativos com bolas – a cooperação sendo lançada bem alta. Sptint.
121. Reinaldo Soler. 2006. Educação Física uma abordagem cooperativa. Sprint.
122. Relatório INCLUDE-ED Final. 30 dezembro de 2011. Estratégias para a inclusão e coesão social na europa a partir da educação. Universidade de Barcelona.
123. Ricardo Ribeiro. Jogos Cooperativos em Educação Física – Um estudo de caso. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias, 2011.
124. Robert Oates. 2002. Perma Peace – How to stop terrorism and War – Now and forever (Mini edition). Institute of Science, technology and Public Policy.
125. Robert Plutchik. 2005. Emotions and life – perspectives from psychology, biology and evolution. American Psychology Association.
126. Roberto Carneiro. 2001. Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21. FML.
127. Rollin McCraty, Mike Atkinson, Dana Tomasino. Science of the heart – exploring the role of the heart in human performance. HearthMath Research Center. 2001. pp 1-70.
128. Rui Carvalho, Ana Luísa Pereira. Percursos Alternativos – o parkour enquanto fenómeno (sub)cultural. VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: saberes e práticas. UNL-FCSH, 25 a 28 de junho de 2008.
129. Ruth Castillo, Pablo Fernández-Berrocal, Marc Brackett. 2013. Enhancing
130. Sascha Rochhausen. 2011. Teaching Parkour Sports in School Gymnastics.
131. Samuel Dumith, Marlos Domingues, Denise Gigante. Epidemiologia das atividades físicas praticadas no tempo de lazer por adultos do sul do brasil. Ver. Bras. Epidemio. 12(4). 2009. pp 646-656
132. Shane Pill, Dawn Penny, Karen Swabey. Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. Australian Journal of teacher Education. Volume 37. Issue 8. Article 8. 2012. pp117-138.
133. Special Eurobarometer 412. Sport and Physical Activity Report. march 2014
134. Stanley Keleman. Slow Attending-the art of forming intimacy. The Neuropsychotherapist. Center for energetic studies Berkeley California. pp 1-10
135. Stanley Keleman. 1985. Anatomia Emocional. Summus Editorial.
136. Susan Rivers. Marc Brackett, Maria Reyes, Nicole Elbertson, Peter Salovey. Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. Prev. Scie.2013. 14. pp 77-87.
137. Terry Kellogg. 1990. Broken Toys Broken Dreams – Understanding & Heling Codependency, Compulsive Behaviours & Family. BRAT Publishing.
138. Themudo barata e colaboradores. 1997. Actividade Física e Medicina Moderna. Europress.
139. Tim Gibbons. Listening to our children: why they participate in sports. Michigan State University. January 2007.
140. UNESCO. 2014. Diretrizes em Educação Física de qualidade para gestores de políticas. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
141. Vandana Shiva. 2005. Earth Democracy – Justice, Sustainability and Peace. North Atlantic Books.
142. Vitor da Fonseca. 1981. Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade. Editorial Notícias.
143. Vitor da Fonseca. 1986. Temas de Psicomotricidade 3 – a criança dispráxica. Educação especial e Reabilitação. UTL. ISEF
144. Zoran Ivcevic, Marc Brackett. Predicting School success: Comparing Consciousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. Journal of research in Personality 52. 2014. Pp 29-36.